

Travail de Bachelor pour l'obtention du Diplôme Bachelor of Arts HES-SO en travail social

Haute Ecole de Travail Social – HES-SO//Valais – Wallis

Comment l'éducateur accompagne-t-il les jeunes victimes de comportements de harcèlement scolaire dans le processus de réhabilitation psychosociale ?

Réalisé par : Priscilla Perrin

Promotion : Bach ES 15 PT

Sous la direction de : Emmanuel Solioz

Sierre, mars 2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de ce travail et grâce à qui cette recherche a été rendue possible :

- A Monsieur Solioz Emmanuel, directeur de mon mémoire de Bachelor pour son accompagnement tout au long de ce travail.
 - A l'institution Cité Printemps pour m'avoir accordé la possibilité de réaliser mes entretiens au sein de la structure. Plus précisément aux éducateurs interrogés qui m'ont accordé leur temps précieux.
 - A Marcelo pour son soutien inconditionnel, ses conseils et la relecture. Ainsi qu'à l'ensemble de mon entourage.
 - Et aux personnes qui ont accepté de me relire : Virginie Perrin, Sylvie Perrin et Sabrina Ianniello.
-

PRÉCISIONS

Afin de faciliter la rédaction et la lecture de ce travail, la forme masculine a été privilégiée ;

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure ;

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le « Code éthique de la recherche ».

Priscilla Perrin

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur l'accompagnement d'un jeune placé en foyer, vivant des comportements de harcèlement scolaire au sein d'un établissement public. Elle s'est appuyée sur les trois concepts suivants : le premier élément développé est le harcèlement scolaire et ses caractéristiques ; le second concept du cadre théorique s'intitule le triangle Dramatique de Karpman, il permet de comprendre les enjeux relationnels, incluant le processus de victimisation ; la dernière thématique évoquée concerne l'accompagnement socio-éducatif en milieu institutionnel. Puis, nous avons cherché, par le biais d'une enquête terrain, des outils et des ressources dont dispose le travailleur social pour remédier au harcèlement scolaire en impliquant le jeune dans son processus de réhabilitation psychosociale. Pour ce faire, 5 professionnels ont participé à la recherche, en détaillant les procédés et outils utilisés quotidiennement pour travailler avec les jeunes victimes de comportements de harcèlement.

Les principales découvertes ont été que : 1) les éducateurs utilisent des outils et ressources qui leur sont propres, ne possédant aucune référence ou source théorique propre au harcèlement. 2) L'accompagnement du jeune harcelé se passe avec lui, cela signifie qu'il est sa principale source de changement. 3) Les éducateurs collaborent avec divers professionnels comme les collègues, les thérapeutes et l'école, principalement par le biais des titulaires. D'ailleurs, dans la majorité des cas, ce sont les titulaires qui contactent les médiateurs scolaires.

Pour terminer le Travail de Bachelor, un bilan de la recherche a été établi. D'une part, il comprend les limites de la recherche et le constat professionnel et personnel. D'autre part, il propose, en guise de conclusion, des perspectives de changement par l'énumération de pistes d'actions.

MOTS CLÉS

- Harcèlement scolaire
- Processus de victimisation
- Accompagnement socio-éducatif
- Outils et ressources
- Institution sociale

TABLE DES MATIERES

1	Introduction.....	1
1.1	Thématique choisie	1
1.2	Motivations personnelles.....	2
1.3	Liens avec le travail social et l'expérience pratique.....	2
1.4	Question de départ	3
1.5	Objectifs professionnels et personnels	4
1.5.1	<i>Objectifs théoriques.....</i>	4
1.5.2	<i>Objectifs professionnels.....</i>	4
2	Cadre théorique	5
2.1	Le harcèlement scolaire	5
2.1.1	<i>Le mobbing.....</i>	5
2.1.2	<i>Bullying.....</i>	6
2.1.3	<i>Définition.....</i>	7
2.1.4	<i>Les différents types de harcèlement.....</i>	8
2.1.5	<i>Symptômes.....</i>	10
2.1.6	<i>Causes.....</i>	11
2.1.7	<i>Conséquences.....</i>	13
2.2	Triangle Dramatique de karpman	15
2.2.1	<i>Processus de victimisation.....</i>	18
2.2.2	<i>Le Triangle Compassionnel.....</i>	19
2.3	L'accompagnement socio-éducatif	21
2.3.1	<i>Placement en institution.....</i>	21
2.3.2	<i>L'éducateur social.....</i>	22
3	Problématique	28
3.1	Problématisation.....	28
3.2	Question de recherche	29
3.3	Hypothèses.....	29
4	Démarche méthodologique	31
4.1	Terrain d'enquête.....	31
4.1.1	<i>Profils des éducateurs sollicités.....</i>	32
4.2	Outil et méthode de recueil des données.....	32
4.2.1	<i>Déroulement des entretiens</i>	32
4.3	Difficultés rencontrées	33
4.4	Retranscription des données	34
5	Analyse des données.....	35
5.1	Hypothèse 1 :	35

5.1.1	<i>Définition du harcèlement</i>	35
5.1.2	<i>Synthèse de l'hypothèse 1</i>	38
5.2	Hypothèse 2 :	39
5.2.1	<i>Axes travaillés et démarches entreprises</i>	39
5.2.2	<i>Posture de l'éducateur</i>	41
5.2.3	<i>Synthèse de l'hypothèse 2</i>	43
5.3	Hypothèse 3 :	44
5.3.1	<i>La victimisation vue par les éducateurs</i>	44
5.3.2	<i>Difficultés et pistes d'action travaillées avec le jeune</i>	45
5.3.3	<i>Rôle de l'éducateur</i>	46
5.3.4	<i>Synthèse de l'hypothèse 3</i>	47
5.4	Hypothèse 4 :	48
5.4.1	<i>Les éducateurs et le réseau – collaboration</i>	48
5.4.2	<i>Les éducateurs et l'école – collaboration</i>	50
5.4.3	<i>Synthèse de l'hypothèse 4</i>	52
5.5	Synthèse de l'analyse et réponse à la question de recherche	54
6	Partie conclusive	56
6.1	Bilan méthodologique et limite de la recherche.....	56
6.2	Bilan personnel et professionnel.....	57
6.3	Les objectifs.....	57
6.3.1	<i>Objectifs théoriques</i>	57
6.3.2	<i>Objectifs professionnels</i>	58
6.4	Pistes d'action concrètes.....	58
7	Sources	60
7.1	Bibliographie	60
7.2	Articles.....	60
7.3	Cyberographie	61
8	Annexes :	62
8.1	Annexe 1 : les 45 agissements de Leymann (1996)	62
8.2	Annexe 2 : effets du harcèlement sur la santé, selon l'OMS (2004)	64
8.3	Annexe 3 : grille d'entretien.....	65

Figure

Figure 1: triangle Harcèlement	7
Figure 2: premier Triangle Dramatique.....	15
Figure 3: les 12 niveaux ± externes et internes.....	20
Figure 4: champ sémantique des rôles éducatifs.....	27

Tableau

Tableau 1: types d'attachement	25
Tableau 2: profils de éducateurs interviewés :	32

1 INTRODUCTION

1.1 THÉMATIQUE CHOISIE

Le phénomène du harcèlement scolaire est un « véritable poison scolaire des temps modernes » (ROMANO, 2015, p.2). Il peut être d'ordre physique, moral, sexuel etc. et ne dépend pas des classes sociales, de la richesse ou encore de l'âge de la personne (ROMANO, 2015). Chacun peut, à un moment donné dans sa vie, être victime, auteur ou encore témoin d'une situation de harcèlement. Les écoles se retrouvent à gérer des situations de plus en plus compliquées, « face à la pression d'une société qui prône avant tout la réussite sociale, le concours et la carrière, survient le danger que l'école puisse être considérée par les familles et se considérer elle-même comme prioritairement importante sur le plan de l'acquisition de savoirs, donc sur la fonction "instruire". » (TROUCHAUD, 2016, p.71) Ces notions de réussite sociale et de carrière, vont à l'encontre d'une vision humaine où l'on prônerait le partage, la découverte, l'émerveillement ainsi que des relations bienveillantes (TROUCHAUD, 2016). Les institutions scolaires sont devenues des lieux à risque où il est extrêmement difficile de reconnaître cette violence qui, dans la plupart des cas, va au-delà du physique. « [...], si ces mots et ces attitudes blessent à en mourir c'est parce qu'ils sont répétés, utilisés sans limite pour nuire et qu'ils détruisent cette sécurité psychique indispensable à chaque enfant pour grandir, [...] » (ROMANO, 2015, p.3).

Les éducateurs sociaux travaillent quotidiennement avec des jeunes et observent ce phénomène de violence qui ne cesse d'évoluer, mais le comprennent-ils vraiment pour autant ? Les comportements de harcèlement sont difficiles à observer car cette violence se distingue spécifiquement des autres, notamment par sa durée dans le temps. En effet, comme nous le découvrirons dans ce travail, une situation de harcèlement peut aussi se décliner sous plusieurs formes, tel que sexuelle, verbale, physique etc. Aussi, les jeunes placés en foyer changent non seulement de lieu de vie mais parfois d'établissement scolaire et il n'est pas toujours facile de s'intégrer en cours de route dans une classe. Ainsi, les éducateurs doivent faire preuve d'observation et surtout créer un lien éducatif suffisamment sécurisant pour que les jeunes osent s'exprimer dans le cas d'une telle situation. L'écoute doit non seulement être attentive mais nécessite une réponse de l'éducateur qui doit permettre de rassurer l'enfant et de l'aider à sortir du harcèlement scolaire.

En tant que travailleuse sociale, j'ai été confrontée au harcèlement de plusieurs jeunes placés en foyer. J'ai fait cette observation en étant confrontée à des situations de ce type lors de mes deux formations pratiques. Aujourd'hui encore, en situation de remplacement au sein d'un établissement, je côtoie différents groupes éducatifs où des jeunes parlent de harcèlement scolaire. Au travers de ce travail, je souhaite non seulement comprendre ce phénomène de harcèlement entre pairs, mais aussi identifier les outils et les moyens mis en œuvre par les professionnels afin d'aider les jeunes victimes de comportements de harcèlement.

En premier lieu, j'ai exprimé mes motivations ainsi que mes questionnements à réaliser cette étude en nommant les objectifs que je souhaitais atteindre par cette recherche. Dans un second temps, j'ai défini un cadre conceptuel de ma recherche, qui m'a permis d'affiner mes réflexions. Ainsi, j'ai pu énoncer ma problématique, ma question de recherche et mes hypothèses. En troisième lieu, j'ai exposé la démarche méthodologique en incluant le terrain d'enquête, l'échantillon de l'étude et la méthode de recueil de données choisie. Pour terminer, l'analyse des données récoltées m'a permis de vérifier mes hypothèses et de présenter des pistes d'action, avant de conclure l'ensemble de ma recherche par une question.

1.2 MOTIVATIONS PERSONNELLES

Les comportements de harcèlement, si ce n'est le harcèlement à proprement parler, nous en avons tous connus de près ou de loin. Je n'ai pas été confrontée personnellement à ces comportements mais j'ai eu, dans mon entourage proche, des personnes qui les ont vécus. Cela m'a touchée profondément, certainement parce que j'ai reçu une éducation basée sur la tolérance et le respect de la différence. En effet, j'ai souvent pu observer que c'est lorsqu'une personne est différente qu'elle est jugée et/ou moquée et par extension marginalisée.

Mon réel intérêt pour cette thématique s'est développé lors de ma première formation pratique, indispensable à réaliser dans le cadre de notre cursus étudiant dans le domaine social pour capitaliser de l'expérience professionnelle. J'ai effectué mon stage dans l'animation au sein d'un centre de loisirs. Nous organisions des soupers les vendredis soir pour des jeunes entre 12 et 15 ans. Lors de ces moments, j'ai pu observer divers comportements de harcèlement au sein d'un groupe de filles. Ce qui était encore plus étonnant, c'est que l'une des filles qui adoptait le comportement de violence envers l'autre, avait elle-même tendance à se faire moquer, exclure et critiquer à l'école.

C'est alors qu'une première grande question est apparue : comment peut-on adopter un comportement de harcèlement alors que l'on en vit soi-même ? J'ai pu en discuter avec les professionnels qui m'entouraient, mais nous ne pouvions qu'émettre des hypothèses. Dans ce cas précis, nous avons pensé qu'il était peut-être préférable d'être auteur que victime pour cette jeune fille. Je me suis rendue compte que j'avais peu d'outils et de connaissances pour accompagner ce groupe durant les soupers.

Lors de ma deuxième formation pratique, qui s'est déroulée cette fois-ci dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement en foyer, j'ai fait la rencontre d'une jeune qui était constamment confrontée au harcèlement dans un contexte scolaire. D'ailleurs, étant enfant, elle avait dû changer plusieurs fois d'établissements, sujette au harcèlement scolaire. A la fin de l'année, elle traversait à nouveau une phase difficile à l'école avec ses camarades, ce qui la blessait énormément et qui la projetait dans son passé. Comme dans la situation décrite plus haut, il me manquait toujours des clés, des outils pour la conseiller, l'aider ou l'orienter. En cherchant des réponses auprès des professionnels, j'ai observé qu'ils n'étaient pas spécialement inquiets, car la fin d'année était selon eux toujours difficile pour la jeune et ils lui avaient plusieurs fois proposé de l'aide sans qu'elle ne soit pour autant prête à entreprendre une démarche.

Pour résumer, mes motivations sont en premier lieu de nature professionnelle, pour les raisons citées ci-dessus. Bien qu'effectivement, sur le plan personnel, je suis aussi sensible à ce qui est arrivé à mon entourage, souhaitant ainsi mieux comprendre ce phénomène. Ce travail de recherche va donc me permettre d'acquérir des compétences pour accompagner ces jeunes dans ma fonction d'éducatrice sociale.

1.3 LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL ET L'EXPÉRIENCE PRATIQUE

En tant que travailleuse sociale, je travaille en foyer et suis confrontée à la problématique du harcèlement scolaire au travers de différentes situations vécues par les jeunes placés. Le rôle du travailleur social est d'accompagner avec bienveillance les jeunes placés en les aidant à retrouver une stabilité afin qu'ils retournent dans leur foyer, si la situation familiale le permet. Parfois, au-delà de leur problématique personnelle, certains sont victimes de harcèlement scolaire. Cela ajoute à leur situation de vie un stress supplémentaire, une baisse d'estime d'eux-mêmes en la personne qu'ils sont en train de devenir.

Pour donner un exemple de ce qui s'est passé en Valais à ce sujet, l'étude « Agir dans les tranchées de l'école », réalisée en 2012, a révélé que 5 à 10% des élèves étaient sujets au harcèlement scolaire. Plus particulièrement, nous pouvons relever les témoignages des enfants à ce moment :

- 8.8% des enfants disent subir « souvent » ou « très souvent » du harcèlement verbal qui comprend les moqueries, des surnoms méchants, du racisme et des menaces ;
- 5.5% des enfants subissent du harcèlement d'ordre physique, impliquant des coups, des bousculades, des jets d'objets, etc. ;
- 5.8% de harcèlement à caractère sexuel, comprenant autant les pressions que les attaques à connotation sexuelle ;
- 1.6% de cyberharcèlement qui comprend du harcèlement au travers des réseaux sociaux, que ce soit des films postés, des insultes, des montages photos/vidéos, etc. (JAFTE & al., 2012)

Je constate donc que les chiffres sont alarmants et surtout que le harcèlement ne cesse de s'étendre à d'autres domaines comme le cyberharcèlement avec l'arrivée des technologies. La thématique choisie étant toujours d'actualité et bien présente dans le cadre de mon activité professionnelle, ce travail de Bachelor permettra de développer mes réflexions et mon analyse afin de mettre en avant une meilleure compréhension de ce phénomène, à travers l'expérience enracinée des professionnels, autrement dit leur réflexion fondée sur la pratique du quotidien. Ainsi, en construisant ma recherche par leurs apports réflexifs, je pourrai enrichir et accompagner dans le futur les jeunes harcelés.

1.4 QUESTION DE DÉPART

Durant mes recherches sur le harcèlement en milieu scolaire, plusieurs questionnements me sont parvenus, tels que :

- D'où vient le harcèlement scolaire ?
- Peut-on le prévenir ?
- Comment le reconnaître ?
- Quels sont les moyens et les outils pour intervenir lorsqu'il y a du harcèlement scolaire ?
- Comment se passe la réhabilitation des jeunes victimes en milieu scolaire ?
- Quel rôle à l'éducateur lorsqu'un des jeunes vit du harcèlement ?
- Qu'est-ce qui peut être mis en place au sein des institutions pour aider les éducateurs à prévenir le harcèlement ?
- Y a-t-il une part de responsabilité de la victime, si oui laquelle ?

Dès lors, j'ai dû recentrer mon intérêt pour cette thématique qui est passablement vaste. Il me fallait une question qui me permette d'élaborer les aspects principaux du harcèlement, tout en me donnant assez d'éléments pour avoir de bonnes connaissances à ce sujet. C'est grâce aux prémices de mes lectures d'articles et d'ouvrages que j'ai dès lors pu énoncer ma question de départ comme suit :

COMMENT UN ÉDUCATEUR PEUT-IL DÉCELER ET ACCOMPAGNER UN JEUNE QUI SUBIT DU HARCÈLEMENT SCOLAIRE ?

Mon objectif consiste en premier lieu à traiter du harcèlement scolaire en le définissant, puis à en exposer les différents types, symptômes, causes et conséquences. Ainsi, la principale thématique de ma question de départ pourra être identifiée. Par la suite, étant donné que je m'intéresse à des jeunes vivant en foyer, il m'a paru important de développer le milieu institutionnel en présentant l'éducateur et l'accompagnement socio-éducatif avec les principales notions qui le définissent. Au fur et à mesure de mes recherches, je me suis interrogée sur la victimisation des personnes et de ce fait j'ai approfondi la thématique du jeu relationnel, afin de mieux comprendre les relations et les différents liens.

1.5 OBJECTIFS PROFESSIONNELS ET PERSONNELS

Cette recherche comporte plusieurs objectifs qui se regroupent, selon moi, en deux catégories : les objectifs théoriques et les objectifs professionnels. Dans un premier temps, ceux-ci vont me permettre d'élargir mes connaissances autant professionnelles que personnelles en fonction des trois concepts que je vais développer. Puis, dans un deuxième temps, j'envisage de questionner les professionnels afin de pouvoir répondre à mes questions.

1.5.1 Objectifs théoriques

- Définir la notion de harcèlement ainsi que ses caractéristiques ;
- Définir le processus de victimisation ;
- Définir le concept de la prise en charge éducative d'une structure accueillant des enfants ;
- Mettre en lien les différents concepts afin de définir une problématique et cibler au mieux ma question de recherche.

1.5.2 Objectifs professionnels

- Recueillir les représentations des professionnels relatives aux comportements de harcèlement vécus par des jeunes à l'école ;
- Recueillir l'implication des professionnels pour accompagner un jeune à s'extraire de son rôle de victime ;
- Comparer les visions des professionnels sur la problématique ;
- Identifier des pistes et perspectives d'intervention concrètes pour mon futur professionnel auprès de cette population.

2 CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique m'a permis avant tout d'enrichir mes connaissances sur les thématiques annoncées : le harcèlement scolaire, le processus de victimisation et l'accompagnement socio-éducatif. Dans un premier temps, j'expliquerai le phénomène du harcèlement scolaire pour mieux le comprendre. Puis, je mettrai l'accent sur le processus de victimisation pour mieux saisir respectivement les relations et les rôles que les personnes s'attribuent. Pour terminer, j'exposerai la thématique d'accompagnement en contextualisant d'abord l'institution, ensuite en développant un placement, puis les éducateurs, et enfin en exposant les différents rôles du travailleur social en foyer.

2.1 LE HARCÈLEMENT SCOLAIRE

Le harcèlement scolaire a dans un premier temps été découvert par les anglo-saxons, dénommé alors *bullying*. Dans le but de mieux comprendre d'où vient le terme « harcèlement scolaire », il a été nécessaire de débiter ce travail en évoquant le *mobbing*, terme employé dans les prémices du harcèlement moral.

2.1.1 Le mobbing

L'organisation mondiale de la santé (OMS) emploie le terme de « *harcèlement moral sur le lieu de travail* » pour parler du mobbing, qui « *sévit sur tous les lieux de travail dans le monde entier, [...]* ». (OMS, 2004, p.11). L'OMS définit le mobbing comme « *un comportement agressif et menaçant de la part d'un ou de plusieurs membres d'un groupe à l'égard d'un individu dénommé la cible ou la victime, voire, dans certains cas, d'un groupe d'individus.* » (OMS, 2004, p.12)

La notion de mobbing, apparue dans les années 80, a été introduite par Heinz Leymann, docteur en psychologie du travail germano-suédois, « *[...] un ensemble d'agissements qui ont cours dans le monde du travail [...]* » (cité par SECO, 2013, p.9). Le mobbing est défini par : « *l'enchaînement, sur une assez longue période, de propos et d'agissements hostiles, exprimés ou manifestés par une ou plusieurs personnes envers une tierce (la cible).* » (LEYMANN, 1996, p.27). Comme nous pouvons le constater, il faut non seulement une répétition d'agissements hostiles mais aussi que ceux-ci soient perpétrés. En effet, chaque acte pris séparément paraît anodin mais la « répétition soutenue, prolongée, de ces agissements suffit amplement à déstabiliser, à angoisser la victime choisie, à la briser et à l'exclure. » (LEYMANN, 1996, p.28)

Pour Leymann (1996), il fallait préciser la notion de répétition pour pouvoir se baser sur une unité facilement identifiable, « *[...] il y avait mobbing lorsqu'un ou plusieurs des quarante-cinq agissements définis plus loin se répétaient au moins une fois par semaine et sur une durée minimale d'une demi-année* » (LEYMANN, 1996, p.27) Les agissements peuvent être de toutes sortes et de toutes formes. Il peut autant s'agir de remarques malveillantes que d'insultes ou encore de moqueries. Les chercheurs sont arrivés à la conclusion que ce qui était recherché, de manière plus ou moins intentionnelle, à travers ces agissements, était « *la manipulation de la victime.* » (LEYMANN, 1996, p.28) Il a donc regroupé quarante-cinq¹ agissements en cinq formes d'actes principaux de mobbing, cités par SECO (2016, p.8) :

1. *Atteinte à la possibilité de communiquer (p. ex. empêcher la personne de s'exprimer, l'interrompre constamment, crier sur elle, retenir l'information)*
2. *Atteintes aux relations sociales (p. ex. refuser tout contact avec la personne, ne pas la saluer, l'ignorer, l'exclure, l'isoler)*

¹ Cf annexe 1 : les 45 agissements de Leymann

3. *Atteintes à la réputation (p. ex. ridiculiser la personne, propager des rumeurs à son sujet, la moquer, l'humilier, proférer des remarques insultantes)*
4. *Atteintes à la qualité de vie et à la situation professionnelle (p. ex. la personne se voit attribuer des tâches absurdes, inadaptées ou injurieuses, subir des critiques gratuites, est privée des tâches importantes)*
5. *Atteintes à la santé (p. ex. menaces ou violences physiques).*

Pour la victime, il n'est pas facile de comprendre immédiatement ce qui lui arrive. « *La personne victime d'attaques répétées perd progressivement en assurance. Parfois, elle ne réalise que tardivement l'intention qui se cache derrière ces agissements.* » (SECO, 2016, p.9). Les victimes de mobbing ne parleront pas facilement de ce qui leur arrive, par peur d'être étiquetées de « *personne à problèmes* ». Aussi, si le mobbing consiste en un cumul d'actes qui ne sont pas facilement décelables, la personne victime qui ne trouverait que très peu de soutien pourrait alors considérer les actes qu'elle subit comme justifiés (SECO, 2016).

Différents effets sont répercutés sur la santé, le psychisme et le physique d'une personne qui vit du harcèlement moral. L'OMS (2004)² a regroupé en trois catégories les effets des situations de harcèlement moral sur la santé : les **troubles psychopathologiques** (humeur dépressive, insomnies, mélancolie, réactions de peur, ...), les **troubles psychosomatiques** (chute de cheveux, perte de poids, migraine, ulcères d'estomac, ...) et les **troubles du comportement** (trouble de la nutrition, forte consommation d'alcool, isolement social, ...).

« Les victimes de mobbing présentent des symptômes comparables à ceux des troubles post-traumatiques, notamment le fait de revivre constamment l'événement, une attitude constante d'évitement face à tout ce qui peut ramener à l'événement, mais encore, une irritabilité permanente, des troubles du sommeil, des accès de colère, des difficultés de concentration, une vigilance extrême et des peurs excessives. » (SECO, 2016, p.16)

2.1.2 Bullying

La violence au sein des écoles a toujours existé mais le harcèlement amène une nouvelle forme de violence, parfois moins visible et plus subtile. « *Les élèves victimes nous expliquent qu'ils le [harcèlement scolaire] subissent aussi et très souvent au grand jour, sous le regard d'adultes perçus comme indifférents [...].* » (ROMANO, 2015, p.3) Il s'agit, selon l'anglicisme du harcèlement, du *bullying*, terme que nous allons définir et dont nous développerons les symptômes, les causes et les conséquences.

« Le mot anglais bullying vient du verbe bully qui signifie pour un adulte : "tyran", pour un enfant : "petite brute", correspond à persecute : "intimider, tyranniser, persécuter"; [...] at school : "brutaliser, brimer" ; [...]. » (PESTANA, 2013, p.64) La traduction du terme bullying ne met pas tous les auteurs d'accord mais « la plupart des auteurs français traduisent *bullying* par harcèlement, terme, somme toute, très adapté puisque, selon *Le Robert*, il désigne le fait de "soumettre sans répit à des petites attaques réitérées, à de rapide assauts incessants." » (BELLON & GARDETTE, 2010, p.19) Le school-bullying qui est littéralement traduit par le harcèlement scolaire se définit par « [...] la répétition d'actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves envers un élève le plus souvent seul, plus faible, le déséquilibre des forces étant un critère prégnant dans la caractérisation du bullying. » (OLWEUS (1993) cité par BRANDIBAS, 2006, p.181-182)

Comme nous pouvons le voir dans les définitions, les termes de bullying et school-bullying ne sont pas différenciés, de même pour les notions de bullying et de harcèlement. Ils seront donc considérés comme le même phénomène tout au long de cette étude.

² CF annexe 2 : conséquences du harcèlement selon l'OMS

2.1.3 Définition

L'un des précurseurs du harcèlement scolaire est Olweus (1999), qui définit le harcèlement scolaire ainsi :

« Le harcèlement est un type de comportement agressif qu'un élève (ou plusieurs) fait subir à un autre élève et qui se manifeste par des agressions verbales, physiques et/ou psychologiques. Ses caractéristiques sont la répétitivité des actions négatives à long terme et une relation de pouvoir asymétriques. » (cité par BEAUMONT & al., 2015)

Au fil des années, les définitions se sont précisées, comme nous pouvons l'observer avec celle que Peter K. Smith (2002) évoque :

« Une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime. » (cité par CATHELINE, 2009, p.83)

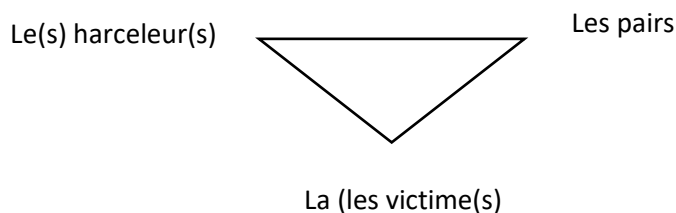
D'autres auteurs, comme Hélène Romano, vont encore plus loin et en précisent davantage la définition :

*« Le harcèlement scolaire correspond à tout acte intentionnel répété et commis par un individu ou un groupe d'individus sur un élève, quel que soit son âge, au moyen de mots (insultes, humiliations, menaces, moqueries), de gestes (agressions physiques, atteintes sexuelles), d'écran (cyberharcèlement) et/ou de dégradation de matérielle de ses biens personnels. Ces agissements hostiles réitérés, qui relèvent de violences psychologiques, physiques, sexuelles ou matérielles, **visent sans aucun bénéfice direct** à blesser l'autre, à l'isoler et à le détruire psychiquement par un climat entretenu de terreur psychique [...]. » (ROMANO, 2015, p.23)*

Ces définitions ont comme point commun de relever une répétition des agissements ainsi qu'une diversité des formes de violence exercées dans le cas d'harcèlement. Lors des recherches, un autre point est notamment soulevé : celui de la conscientisation des agissements. *« Le harcèlement scolaire est une sorte de jeu de pouvoir qui ressemble fort à un jeu psychologique mais il est conscient, initié de façon intentionnelle en connaissance de cause par l'harceleur. »* (GOURSOLAS BOGREN, 2010, p.11) Ainsi, certains auteurs ont observé un jeu relationnel, un jeu asymétrique qui se passerait entre le harceleur et le harcelé. Les définitions, présentées ci-dessus, sont générales et englobent *« l'ensemble des violences verbales, physiques et psychologiques commises par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre qui n'est pas en mesure de se défendre. »* (JAFFE & al., cité par PIGUET & MOODY, 2013, p. 39)

Pour compléter ces définitions, il est par ailleurs primordial de parler des trois rôles principaux dans une situation de harcèlement qu'on peut représenter de manière triangulaire (BELLON & GARDETTE, 2010, p.26) :

Figure 1: triangle Harcèlement



L'harcelleur

Nous pouvons relever que, selon Bellon et Gardette (2010), les personnes auteures sont perçues avec certaines caractéristiques communes, comme le fait d'être entreprenantes et drôles, mais elles sont surtout connues pour ne ressentir aucune empathie et aucun remord pour leurs victimes. Elles ont la capacité à rendre leurs méfaits « suffisamment visibles aux yeux du groupe pour amuser leurs pairs, mais également très difficiles à déceler par l'adulte qui les encadre » (p.26).

La victime

Concernant le profil des victimes, ce sont généralement des enfants plus angoissés que les autres, se retrouvant souvent isolés à l'école. « *Il semble qu'il suffise pour devenir victime d'une petite différence, d'une certaine faiblesse qui, à un moment donné, va rendre l'enfant vulnérable et faire de lui la proie d'un harceleur.* » (p.28) Finalement, les derniers acteurs d'une situation de harcèlement sont les pairs. Comme ces deux auteurs le décrivent, « *caché aux yeux des adultes, le harcèlement ne peut exister que s'il est, à l'inverse, parfaitement visible aux yeux des pairs.* » (p.29) Les spectateurs ont donc une place importante car ils peuvent, par leur attitude, tout autant encourager ou réduire voire même faire cesser le harcèlement. Ils peuvent être passifs, comme simples « voyeurs », ou actifs en attaquant, eux aussi, ou alors en étant plus en retrait mais soutenir le ou les harceleur(s). (SALMIVALLI, cité par BELLON & GARDETTE, 2010)

Les pairs

En situation de harcèlement, les spectateurs ont donc, eux aussi, leur importance. En effet, au sein d'un établissement scolaire, le public est large et présent en permanence, son rôle étant alors considérable. « *La relation victime-agresseurs-spectateurs est centrale, l'harceleur parvenant à faire de ses camarades spectateurs les complices de ses actes installant ainsi une relation de domination sur la victime.* » (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.5) Comme vu précédemment, le harcèlement scolaire prend son essence dans l'effet de groupe à travers lequel « *le harcèlement ne se maintient que parce que les pairs le soutiennent, l'encouragent ou feignent de l'ignorer, soulagés de ne pas être à la place de la victime.* » (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.6)

Comme le relèvent aussi Bellon et Gardette (2016), « *les intimidateurs sont eux-mêmes habités par la crainte.* » (p.28) Ainsi, certains élèves spectateurs sont conscients de l'ampleur du groupe et cela les effraie. Il est plus facile de faire subir que de subir, en ignorant ou en alimentant le harcèlement. (BELLON & GARDETTE, 2016).

Nous pouvons donc constater l'importance de chacun des participants dans une telle situation et en relever l'interdépendance. En effet, ces différents rôles ne peuvent exister sans la présence des autres.

Après avoir approfondi les caractéristiques des différents participants aux situations de harcèlement, il convient alors de préciser que plusieurs types de harcèlement peuvent avoir lieu.

2.1.4 Les différents types de harcèlement

Parmi les situations de harcèlement qui peuvent être très diverses, différents types de harcèlement peuvent être catégorisés.

Harcèlement moral

Tout d'abord, il existe le **harcèlement moral**, que Leymann (1996) définit comme « *l'enchaînement, sur une assez longue période, de propos et d'agissements hostiles exprimés ou manifestés par une ou plusieurs personnes envers un tiers (la cible).* » (cité par DESRUMAUX, 2007, p.2) Hirigoyen (1998) précise ce propos en ajoutant qu'il peut s'agir de « *toute conduite abusive, se manifestant notamment par des comportements, des paroles, des actes écrits pouvant porter atteinte à la personnalité, à la dignité et/ou à l'intégrité physique d'une personne et mettre en péril l'emploi de*

celle-ci ou dégrader le climat de travail. » (cité par DESRUMAUX, 2007, p.2) Cette définition, élaborée, dans un premier temps, pour le domaine du travail, se transpose facilement au milieu scolaire. Dans le cadre d'une situation de harcèlement moral, en termes de paroles, nous pourrions entendre des mots blessants tels que « grosse vache », « fille facile ». Quant aux comportements, un exemple frappant est celui de se faire baisser le short à chaque cours de sport. Aussi, les actes écrits tels que des petits mots qui s'envoient au travers de la classe avec des menaces comme « on va te faire ta fête à la récréation », présentent, eux aussi, un type de harcèlement moral. (ROMANO, 2015).

Harcèlement sexuel

Une autre forme de harcèlement est le **harcèlement sexuel** en milieu scolaire, qui se manifeste sous diverses formes.

« La situation dans laquelle un comportement non désiré à connotation sexuelle, s'exprimant physiquement, verbalement ou non verbalement, survient avec pour objet ou pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne et, en particulier, de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant. » (HAMEL, 2008, p.40)

Pour exemplifier ce type de harcèlement, lorsqu'il est de l'ordre des mots, nous allons entendre de quelqu'un qu'un tel est puceau ou une telle pucelle ou parfois entendre des rumeurs sur la vie sexuelle d'un élève. « *Les termes sont crus, grossiers, sans que la vulgarité paraisse toujours choquer les auteurs lorsqu'il leur arrive d'être repris par des surveillants ou des adultes.* » (ROMANO, 2015, p.29) Lorsque le harcèlement est de l'ordre des gestes, nous pourrions voir des filles ou des garçons toucher les fesses d'un autre garçon ou d'une autre fille. Aussi, les élèves miment parfois des positions sur un jeune. Aujourd'hui, avec internet et tout programme de montage, certaines photos sont modifiées pour être rendues à caractère sexuel. Un tel acte peut par exemple être commis par vengeance pour une rupture, où des photos du partenaire sont envoyées sur un groupe ou postées sur des réseaux. Finalement, dans certaines situations plus dramatiques, le harcèlement sexuel peut être de l'ordre d'un viol. (ROMANO, 2015)

Harcèlement physique

« *Le **harcèlement physique** (coups, bagarres, pincements, tirer les cheveux, bousculer, jet d'objets).* » (PIGUET & MOODY, 2013, p.3) constitue aussi l'une des formes de harcèlement. Il se distingue des « *bagarres car il n'y a aucun objet à cette violence : ni règlement de compte, ni volonté de s'approprier quelque chose, ni vengeance particulière.* » (ROMANO, 2015, p.28) Les violences physiques peuvent être visibles par des hématomes et la plupart du temps, elles créent un climat de peur pour la victime. De plus, un harcèlement physique « *s'ancre souvent dans un contexte de harcèlement moral.* » (GAVA & DE TARLE, 2016, p.33)

Harcèlement matériel

Penchons-nous maintenant sur le **harcèlement matériel** ou autrement dit violence d'appropriation. Il se caractérise par la dégradation ou le vol du matériel scolaire, comme des stylos, un goûter, des cahiers, etc. ou sur des biens personnels comme le téléphone, les habits, la montre, etc.

« Les agressions matérielles peuvent avoir lieu au sein même des classes, en plein cours ; les auteurs étant assurés du silence de leur victime paralysée par la crainte des représailles de l'enseignant s'il faisait du bruit ou créait de l'agitation en voulant se défendre. » (ROMANO, 2015, p.30)

Cette forme de violence est distincte des rackets, car la plupart du temps les objets sont détruits, dans le but de déposséder la victime par plaisir d'humiliation. (ROMANO, 2015)

Cyberharcèlement

Pour finir, une nouvelle forme de harcèlement, évoquée plus haut notamment en lien avec les réseaux sociaux, est apparue avec l'évolution des technologies. Il s'agit du **cyberharcèlement**, « *c'est-à-dire le harcèlement au moyen des réseaux sociaux ou des nouveaux outils de communication (téléphone portable, Internet), devenu un aspect incontournable du harcèlement à l'école.* » (ARSENE, RAYNAUD, 2014 ; HUBERT, 2013, cité par GODEAU & al., 2016, p.91) Le cyberharcèlement a la caractéristique de pouvoir contenir chacune des formes de harcèlement présentées ci-dessus. Un message à connotation sexuelle tiendra du harcèlement sexuel, de même que des insultes et autres dégradations présenteront une forme de harcèlement moral. (ROMANO, 2015) Les intimidations peuvent être anonymes et les destinataires peuvent être nombreux, il est aussi plus facile d'usurper une identité et de divulguer de fausses informations sous le nom de la personne visée.

Surtout, le paramètre considérable et caractéristique du cyberharcèlement, que posent les moyens de communication actuels, est qu'ils permettent à toute situation de harcèlement d'« *être sans limite temporelle, puisque le harcèlement est possible 24 heures sur 24.* » (ROMANO, 2015, p.31) De plus, un des changements importants avec le cyberharcèlement est qu'il est plus facile pour l'auteur d'avoir des agissements malveillants derrière son écran qu'en face de la personne concernée, cette barrière donnant un effet de sécurité et d'invulnérabilité à l'auteur des faits. (ROMANO, 2015, p.32)

Ces types de harcèlement sont regroupés en trois catégories :

« Le harcèlement direct, le harcèlement indirect et le cyberharcèlement, [...]. Les moqueries, les surnoms désobligeants, les insultes, les coups, les dégradations de matérielles relèvent du harcèlement direct. Le harcèlement indirect consiste à propager des rumeurs ou à isoler la victime, la condamnant à l'«ostracisme». Le cyberharcèlement recouvre la diffamation sur les réseaux sociaux, l'usurpation d'identité et le partage de photos ou de vidéos compromettantes. » (CATHELINE, 2015, p.13)

Dans son article intitulé *Le Bullying*, Brandibas (2006) ajoute que les actes directs, donc le harcèlement direct, ont pour « *but d'isoler socialement, de nuire à la victime.* » (BRANDIBAS, 2006, p.183)

Suite à ces définitions, notre meilleure compréhension des types de harcèlement nous permet désormais de nous intéresser aux faits observables qui peuvent alors être détectés dans une situation de harcèlement.

2.1.5 Symptômes

Les symptômes, dans une situation de harcèlement, sont les premiers signes observables qu'un jeune est victime de harcèlement. En tant que proches, parents, enseignant ou travailleurs sociaux, « *il convient plus précisément d'être attentif aux signaux faibles susceptibles de révéler une situation de harcèlement.* » (GAVA & DE TARLE, 2016, p.57)

Voici différents signes (hors cadre scolaire) détectables chez une victime de harcèlement que définit Olweus (1999, p.55-56) :

Signes primaires

- *reviennent de l'école avec des vêtements déchirés ou en désordre, des livres abîmés [...].*
- *ont des ecchymoses, des blessures, des coupures, et des égratignures, pour lesquelles il n'existe pas d'explication logique [...].*

Signes secondaires

- *n'amènent pas de camarades de classe ou autres pairs à la maison après la classe et vont rarement chez les autres ;*
- *n'ont peut-être pas un seul bon ami avec qui passer leurs loisirs (jeux, shopping, sports, musique, conversations téléphoniques, etc.) ;*
- *sont rarement, voire jamais, invités à des fêtes et n'ont peut-être aucune envie d'en organiser eux-mêmes (pense que personne ne voudra venir) ;*
- *ont l'air de redouter de partir en classe le matin, ou de rechigner, ont peu d'appétit, des migraines à répétition, ou des maux de ventre (surtout le matin) ;*
- *adoptent un trajet "illogique" pour se rendre à l'école et rentrer à la maison ;*
- *ont un sommeil agité ponctué de mauvais rêves, et parfois de pleurs ;*
- *se désintéressent du travail scolaire, d'où une baisse dans leurs résultats ;*
- *ont l'air malheureux, tristes, maussades, ou au contraire font preuve de sautes d'humeur où s'alternent irritabilité et crises de colère soudaines ;*
- *réclament ou volent de l'argent à leur famille (pour satisfaire aux exigences des agresseurs).*

D'autres observations peuvent être classées dans les quatre catégories de symptômes que présentent Marie-José Gava et Sophie De Tarlé (2016, p.57) :

1. *Les symptômes somatiques tels que*
 - a. *Les problèmes digestifs (vomissements, diarrhées, crampes d'estomac, etc.) ;*
 - b. *L'incontinence urinaire ;*
 - c. *Les difficultés respiratoires ;*
 - d. *Les infections.*
2. *Les symptômes émotionnels*
 - a. *Irritabilité, agressivité ;*
 - b. *Anxiété ;*
 - c. *Tristesse, déprime, perte de plaisir ;*
 - d. *Auto-dévalorisation*
3. *Les symptômes cognitifs*
 - a. *Oublis fréquents ;*
 - b. *Troubles du langage (bégaiement etc.) ;*
 - c. *Idées embrouillées.*
4. *Les symptômes comportementaux.*
 - a. *Perturbations alimentaires (grignotage, perte d'appétit etc.) ;*
 - b. *Perturbations liées au sommeil ;*
 - c. *Comportements d'évitement (isolement, soumission).*

Nous pouvons constater que nombreux sont les éléments, cités ci-dessus par les auteurs, qui permettent de déceler la présence d'une situation de harcèlement. Certains sont d'ailleurs plus facilement observables que d'autres. En effet, les professionnels doivent faire preuve d'observation et d'attention quant à la détection de ces symptômes, afin d'identifier le harcèlement.

2.1.6 Causes

Après avoir relevé les différents symptômes négatifs et nocifs chez une personne victime de harcèlement, nous pouvons désormais nous pencher sur les causes de la présence d'une telle situation triangulaire. Ci-dessous, plusieurs causes dans plusieurs champs, autant éducatif, social, que sociétal, vont être présentées pour élargir la compréhension de l'ampleur du harcèlement scolaire.

Selon Olweus (1999), une des causes qui pourrait motiver les enfants à tyranniser d'autres élèves, proviendrait d'une éducation soit trop laxiste face aux comportements violents de l'enfant, soit

trop stricte lorsque les parents reprennent l'enfant en le punissant fortement, comme par exemple avec des châtiments corporels. (BELLON & GARDETTE, 2016) Hélène Romano (2015) explique que lorsque le parent est trop présent ou, au contraire, qu'il n'a pas les réactions appropriées (peu présent), c'est un parent « insécure » pour l'enfant, ce qui a pour conséquence que ce dernier « se structure dans un rapport à l'autre inévitablement insécure, fait de tension et de conflit. » (p.9) Elle ajoute que ce manque d'affection ou ce surplus biaise la construction identitaire de l'enfant ainsi que l'estime qu'il a de lui ou d'elle-même. « Ils [les enfants] peuvent ainsi adopter différents troubles du comportement et de violence vis-à-vis d'eux-mêmes ou à l'égard des autres [...]. » (p.9) Le fait d'avoir eu une éducation sévère ou non ne suffit cependant pas à dire que ces enfants deviendront des harceleurs. En résumé, pour qu'un enfant puisse avoir tendance à devenir harceleur, il faut « [...] un manque d'amour et d'attentions et un excès de "liberté" aux cours de l'enfance [qui] sont des conditions qui contribuent fortement au développement d'une mode de réaction agressive. » (OLWEUS, 1999, p.44)

Un des besoins fondamentaux de l'enfant lorsqu'il grandit est sa relation aux pairs. En effet, au début, l'enfant est très attaché à sa relation avec ses parents mais au fur et à mesure qu'il grandit, l'enfant va se sociabiliser à ses pairs. « Il va se mettre à s'intéresser aux autres, à participer à des jeux communs. » (TROUCHAUD, 2016, p.35) Une fois arrivé à l'adolescence, en pleine quête de son identité, le jeune se réfèrera moins à ses parents mais plutôt au groupe. « Des signes de reconnaissance mutuels, des codes, des pratiques lui assureront une certaine protection, mais il devra se plier à l'autorité d'un meneur, le cas échéant. » (TROUCHAUD, 2016, p.40) En effet, l'individu influencé par le groupe et l'envie de lui appartenir, se conformerait ainsi à ses attentes. (BELLON & GARDETTE, 2016) Mais lorsque l'enfant ou l'adolescent est différent, ou en tout cas est perçu ainsi par le reste du groupe, il pourrait alors être mis de côté, exclu et brimé du reste du groupe, comme le cite Catheline (2009) :

« qu'il s'agisse d'un bon élève dans une classe faible et turbulente ou d'un jeune issu d'une autre région ou d'une autre culture. Mais il peut s'agir aussi d'adolescents ayant des traits de personnalité plus ou moins marqués : timidité excessive ou au contraire agitation et fanfaronnade. » (p.85)

Goursolas Bogren (2010) relève que lorsque l'« on demande aux enfants pourquoi certains d'entre eux sont harcelés, ils répondent habituellement que c'est parce que la personne est différente : rousse, grosse, un accent bizarre etc. » (p.13) Mais pour Olweus, cette affirmation ne serait pas exacte. En effet, selon lui, l'écart entre le groupe et l'individu harcelé serait dû à un rapport dominant – dominé. La personne cible serait plus faible physiquement. Ce rapport de force pourrait provenir du fait que les harceleurs soient des personnes fragiles et qu'en s'imposant par la force, ils cacheraient « un sentiment ou une crainte de faiblesse. » (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.5) « Les harceleurs poursuivraient des buts orientés vers la reconnaissance sociale, la réputation et le statut (buts extrinsèques) et verraient l'agression comme un moyen légitime et instrumental pour arriver à leurs fins. » (Caroll, Durkin, Hattie et Houghton (1997), cité par BEAUMONT et al., 2015, p.54) L'envie d'être reconnu socialement, d'être celui qui harcèle plutôt que celui qui est harcelé pourrait amener à des conduites de harcèlement. D'autant plus que certaines études montrent une corrélation entre des difficultés émotionnelles plus un faible contrôle de soi et le harcèlement scolaire. (BEAUMONT et al., 2015)

L'école, établissement public regroupant des groupes nombreux et hétérogènes d'enfant en recherche d'identité et de confiance, est le lieu principal où se déroule le harcèlement scolaire. C'est pourquoi il est intéressant de s'attarder sur l'évolution de l'école et de son organisation.

La société actuelle, qui tend à être individualiste, déteint sur le milieu scolaire. En effet, les professeurs évaluent les élèves « trop souvent sur les savoirs et savoir-faire plutôt que sur le savoir-être (difficilement évaluable, j'en conviens !)... C'est à mon sens ce qui peut détraquer le système car cela favorise les comparaisons, les rivalités, la course à la meilleure place », relève Marie-Jeanne

Trouchaud (2016, p.112), dans son livre « La violence à l'école ». L'école est à l'image de la société, plus laxiste et manquant de structure, de ce fait elle impose moins de limites. « *Face à une société considérée comme plus permissive et des jeunes de plus en plus intolérants à la frustration, les règles dictées au sein des établissements scolaires ne feraient plus sens, ce qui conduirait inévitablement à des pertes de repères et à de l'agressivité.* » (ROMANO, 2015, p.12) Le milieu scolaire peut donc engendrer diverses frustrations comme lors d'un échec scolaire. Beaumont (2015) explique que « *les harceleurs chercheraient une compensation dans une position haute obtenue par la force au sein de leur groupe de pairs.* » (p.55) Cette théorie rejoint les propos d'Olweus dans le paragraphe précédent, à propos du rapport de dominé-dominant.

Nous pouvons observer qu'il est difficile de dresser un profil type d'auteur ou de victime. Les différents auteurs présentés ci-dessus ne sont d'ailleurs pas toujours d'accord quant aux causes du harcèlement. Il est ainsi loin d'être facile de déterminer si un jeune serait plutôt victime ou auteur, au vu du nombre de paramètres à prendre en considération. Le type d'attachement, la socialisation, la personnalité et le caractère amènent un enfant à subir toutes sortes de violence scolaire ou non. De plus, la société dans laquelle évoluent les jeunes actuellement n'est plus réellement en adéquation avec certaines valeurs scolaires. Cela amène les jeunes à être en concurrence, à se jalouser, ce qui peut tendre au harcèlement. Ainsi, le harcèlement scolaire ne dépendrait pas que de l'enfance mais bien du contexte sociétal.

Ainsi, au travers du chapitre sur les causes, nous avons soulevé divers points qui peuvent amener le jeune au harcèlement. Dans le chapitre suivant, il sera présenté les conséquences autant pour l'auteur mais surtout pour la victime.

2.1.7 Conséquences

Les conséquences du harcèlement scolaire peuvent avoir autant d'incidences sur la personne auteure que sur la personne dite victime. En effet, la période de l'enfance à l'adolescence est le fondement de la construction identitaire par l'appartenance au groupe, comme vu ci-dessus. Les agissements amèneront à des conséquences pour les deux parties. C'est ce qui va être développé dans cette partie du chapitre.

Tout d'abord, il est difficile pour un adulte de déceler le harcèlement. De ce fait, les harceleurs sont rarement punis, ce qui « *renforce l'harceleur dans son narcissisme et l'empêche d'avoir de l'empathie pour la victime.* » (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.15) Ceci engendre pour leur futur une conviction qu'il faut être le dominant pour avoir une bonne estime de soi et un sentiment de toute puissance (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011). Sur le long terme, ce sont des jeunes qui ont une vie à la fois remplie d'un sentiment de toute puissance avec l'impression de dominer mais parfois, ils ont aussi des périodes plus difficiles régies par la dépression et les addictions (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011). La vie future des harceleurs a été étudiée et le résultat démontre des problèmes relationnels, « *on note que les agresseurs sont plus susceptibles de maltraiter leurs compagnons et de recourir à des punitions corporelles et autres violences à l'encontre de leurs enfants.* » (Robert W.B., Morotti A.A (2000), cité par CATHELINE, 2015, p.87) De plus, le style relationnel que victimes et agresseurs adoptent, risque d'influencer les générations futures. En effet, « *les parents anciens harceleurs ont plus de risque que la moyenne d'avoir des enfants harceleurs.* » (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.17)

Les conséquences pour les victimes peuvent être à la fois sur le plan scolaire, familial, social et sur leur santé. Diverses répercussions peuvent être observées notamment au niveau scolaire.

« [...] *Éric Debarbieux constate que près de 20% des élèves victimes de violences scolaires mettent en place des stratégies pour ne pas aller en cours et près de 30% témoignent aussi de "décrocher" en cours en raison de l'hypervigilance qu'ils doivent déployer pour anticiper sur d'éventuelles nouvelles violences.* » (cité par ROMANO, 2015, p.86)

Parfois, ils sont jalouxés des autres élèves, alors ils deviennent de moins bons élèves pour ne pas attirer l'attention. Ce qui devient alors flagrant pour les parents, c'est la chute des résultats scolaires. Comme vu précédemment, ce sont des enfants qui sont isolés du reste du groupe, *« dépossédés des codes relationnels avec leur pairs (langage et expressions, vêtements, loisirs, sujets d'intérêt), ils grandissent avec un réel sentiment d'étrangeté et sont perçus par les élèves, comme par les professionnels comme "différents" et "en décalage". »* (ROMANO, 2015, p.87)

Puis, des résultats négatifs sur le plan familial sont aussi possibles. En effet, l'enfant ou l'adolescent qui vit le harcèlement scolaire n'en parlera pas tout de suite à ses parents. Au contraire, il les rassurera et cela se peut pour différentes raisons. Une des premières raisons est qu'il peut penser que ses parents ne le comprendront pas, voir même qu'ils ne le croiront pas. La deuxième peut être qu'il a peur des représailles. En effet, il se peut que les parents aillent voir le directeur pour que certains enfants soient punis, ce qui engendrerait des représailles pour la personne victime qui les a « dénoncés ». Le silence dans lequel se mue le jeune interfère les relations avec ses proches. Il pourra se montrer violent, agressif *« [...] répétant sur son frère ou sa sœur les sévices qu'il endure en milieu scolaire. »* (ROMANO, 2015, p.88) Ou, au contraire, surprotéger sa fratrie dans la crainte qu'il soit violenté. Quant aux parents, *« bien souvent s'ils perçoivent un mal-être, ils l'interprètent comme une réaction inéluctable liée à la préadolescence ou à l'adolescence [...] »* (ROMANO, 2015, p.88) Une des réactions que pourraient adopter les parents est de changer leur fils ou leur fille d'établissement, mais ce n'est pas une solution car l'enfant qui s'isole et qui est replié sur lui-même pourrait être à nouveau victime de harcèlement. Les harceleurs et harceleuses choisissent leurs victimes en fonction des observations qu'ils font d'eux. La victime, dans un nouvel environnement scolaire, *« adoptera le langage corporel de la peur, qu'un potentiel nouveau harceleur ne manquera pas de repérer au besoin, et la spirale reprendra. »* (CATHELINE, 2015, p.82)

De plus, la vie sociale de l'enfant est aussi mise à rude épreuve. Ce sont des enfants qui sont isolés sur le plan relationnel, *« cet isolement prive l'enfant d'un partage émotionnel et d'échanges réflexifs sur la situation »* (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.14), ce qui va l'empêcher dans un premier temps de demander de l'aide et le bloquera pour trouver une solution. *« Les auteurs les persuadent que le monde est hostile, qu'ils ne sont pas aimables et qu'ils ne seront jamais aimés. »* (ROMANO, 2015, p.89) Ces résonnances en l'enfant lui feront perdre confiance en lui, il ressentira de la honte et même de la culpabilité (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011). C'est ce qui peut pousser un adolescent à se replier sur lui-même afin d'éviter d'être confronté aux autres. (ROMANO, 2015). Dans le futur, les personnes victimes de harcèlement auront des difficultés dans les relations à cause du traumatisme que cela a créé en eux. *« La vulnérabilité relationnelle acquise dans l'enfance ou l'adolescence du fait du harcèlement pousse ces sujets à rester sur la réserve dans le cadre des relations sociales. »* (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.15)

En dernier lieu, le harcèlement scolaire peut aussi toucher à la santé des victimes.

« Les conséquences de ce type d'oppression continue sont nombreuses ; elles peuvent se décliner sous forme physique, psychologique, ou psychosomatique. Anxiété, symptômes dépressifs, faible estime de soi, symptômes d'ordre physique (vomissement, évanouissement, maux de tête, insomnie, etc.) peuvent se manifester chez la victime. » PIGUET & MOODY, 2013, p.39)

L'anxiété, qui est une des conséquences du harcèlement, entraînera par exemple des insomnies mais elle perturbera la concentration et donc l'apprentissage scolaire, ce qui peut être à l'origine des notes qui baissent et du manque d'investissement scolaire. L'anxiété entraîne aussi la peur, telle la peur de se rendre à l'école. *« À cause d'elle, enfin, il finit par perdre toute estime de lui-même, et des symptômes dépressifs apparaissent. »* (Due P., Holstein B.E., Lynch J. et all, cité par CATHELINE, 2015, p.82). Ces symptômes dépressifs sont une des preuves que l'enfant a peu d'estime de lui car il pense que ce qui lui arrive est de sa faute. *« En l'occurrence, l'enfant ou l'adolescent victime, qui ne reçoit pas d'aide rapide et se trouve entraîné dans la répétition, n'a pas*

d'autre solution que celle d'imaginer qu'il est porteur d'une part de responsabilité dans ce qui lui arrive. » (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011, p.15) Il se peut encore, que le jeune qui subit ces violences développe des « troubles phobiques (par exemple, peur panique en arrivant à l'école) et psychosomatiques [...] souvent associés (vomissements, maux de ventre ou céphalées avant de partir en cours ou durant le temps scolaire). » (ROMANO, 2015, p.87) Dans le pire des cas, les jeunes peuvent être amenés à se suicider (CATHELINE & DEBARBIEUX, 2011).

Le résultat d'une enfance passée à être harcelé ou à harceler engendrera diverses conséquences sur plusieurs plans. « Leur [à la victime et à l'harceleur] intégration sociale, professionnelle et affective se révélera délicate, les uns ayant peur de devoir toujours affronter les mêmes situations de harcèlement, les autres persistent dans leur incompréhension des enjeux de la relation. » (CATHELINE, 2015, p. 87)

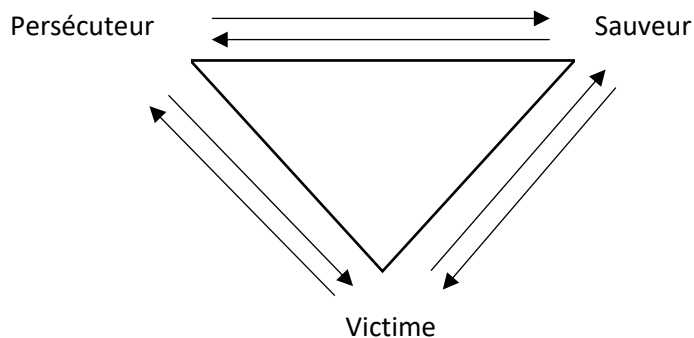
Comme Olweus (1999) et Goursolas Bogren (2010) l'ont démontré dans leur théorie, le harcèlement consiste en un jeu relationnel, de pouvoir, asymétrique. Chacun des participants adoptant un rôle, il existe des tendances, selon la situation, la personnalité, le caractère, l'estime de soi de l'individu, à tendre vers l'un ou l'autre des rôles et des postures dans la relation. Une personne ayant tendance à avoir peu d'estime d'elle-même peut avoir davantage de difficultés à sortir d'une situation de harcèlement, se trouvant dans un cercle vicieux dont elle ne parvient pas à se détacher. Il semble alors important de développer davantage les rapports entre les individus. Pour cela, nous nous intéressons au triangle dramatique de Karpman.

2.2 TRIANGLE DRAMATIQUE DE KARPMAN

Le *triangle dramatique*, ou communément appelé le triangle de Karpman, a au départ été utilisé dans le cadre de l'analyse transactionnelle. Par la suite, il a été aussi utilisé pour comprendre les relations et la communication entre les trois rôles qui vont être présentés ci-dessous. « Le triangle dramatique est un jeu psychologique, c'est-à-dire un scénario pratiqué inconsciemment, et qui peut se répéter tout au long de notre vie. » (RAQUIN, 2007, p.5)

Stephen B. Karpman (2017) décrit dans son ouvrage que les relations sont de nature plutôt simple, jusqu'à ce qu'un élément vienne les perturber. Il se peut que ce soit un mot mal compris ou alors mal dit, des sous-entendus ou encore des non-dits, etc. Il ajoute que grâce à un triangle qu'il appelle aujourd'hui « Triangle Compassionnel », et quelques outils pratiques, il est possible d'entretenir de bonnes relations et d'éviter des conflits ou des malentendus. Selon lui, ce triangle, permet de prendre du recul et d'analyser l'enjeu entre les relations pour sortir des situations confuses et ainsi éviter d'entrer dans des jeux psychologiques. En effet, il décrit le phénomène des relations houleuses comme un jeu dans lequel des personnes y participent consciemment ou inconsciemment. Les trois rôles qui le constituent sont la victime, le persécuteur et le sauveur. Karpman le présente ainsi :

Figure 2: premier Triangle Dramatique



(KARPMAN, 2017, p.5)

Les flèches, représentées ci-dessus, peuvent, en fonction des situations, bouger, aller que dans un sens ou se croiser. Les flèches indiquent les échanges entre les différents personnages, la pointe de la flèche montrant la direction du rôle. Karpman (2017) explique qu'il a créé une formule permettant de comprendre le processus d'une situation entre les différents rôles et ce qui est recherché par chacun :

*« Le Jeu est lancé quand : le joueur commence par une **Accroche** sur le **Point Faible** d'un autre joueur qui est alors hameçonné. Le joueur obtient ainsi une **Réaction** qui déclenche une **Escalade** (surprise, expressions du visage) et un **Switch** (renversement de rôles) pour finir sur le **Bénéfice Final**. »* (KARPMAN, 2017, p.11)

Le principe est que la personne qui invite l'autre à jouer, sera presque à coup sûr gagnante car c'est elle qui connaît les règles. Etant donné que l'Accroche se base sur le Point Faible de l'autre, il suffit d'observer et de le trouver pour qu'il morde à l'hameçon. Le jeu du triangle ne débute pas toujours avec la victime, les deux autres protagonistes pouvant se poser une question ou faire une proposition à une autre personne qui répondra et le jeu pourra ainsi commencer. Il soulève qu'après de nombreuses années d'observation de ces jeux relationnels, la motivation s'inscrit dans « le plaisir d'empêcher les autres de gagner » (KARPMAN, 2017, p.17) et il décrit quatre manières d'empêcher les autres de le faire :

1. **Empêcher l'autre d'être entendu** : Je n'écouterai jamais les idées qui ne sont pas de moi ;
2. **Empêcher l'autre d'avoir raison** : Vous ne pouvez jamais avoir raison, sinon j'aurai tort ;
3. **Empêcher l'autre personne de gagner** : Vous ne pouvez pas gagner, ou sinon, je perds ; je suis jaloux des succès des autres ;
4. **Empêcher l'autre personne d'entrer** : Vous n'êtes pas les bienvenus ici. Je suis égoïste et j'ai besoin de toute l'attention. (p.17)

Karpman (2017) a identifié, comme dit plus haut, trois rôles que chaque individu s'attribuera automatiquement en entrant dans le jeu. Il précise que ce sont bien des rôles et non pas des personnes. Aussi, il n'y a pas toujours besoin de trois personnes pour adopter un rôle, une personne peut dans une même situation endosser plusieurs rôles. Nous allons donc succinctement les définir.

Le rôle de la victime

Le premier rôle perceptible dans le triangle de Karpman est la **victime (V)**. C'est une personne qui se plaint facilement et qui peine à chercher des solutions. Celle-ci n'entreprendra aucune action pour sortir de son malheur, trop occupée à se plaindre. « *Le Bénéfice est souvent le renforcement de la croyance qu'il est incapable et que les autres profiteront toujours de sa faiblesse.* » (KARPMAN, 2017, p.13) Stephan Karpman (2017) explique qu'une personne victime recherche cette posture et qu'elle est en quête de son persécuteur et de son sauveur. « *La victime n'est pas aussi impuissante qu'elle le croit, le Sauveur n'aide pas vraiment, et le Persécuteur n'a pas de critique valide.* » (Claude Steiner cité par KARPMAN, 2017, p.14) Cependant, il ne faut pas oublier qu'une personne qui prend le rôle de victime a des besoins dont elle n'a jamais osé parler, elle se verra toujours négativement et présentera certainement des problèmes familiaux non-résolus.

Le rôle du persécuteur

Le **persécuteur (P)**, quant à lui, se montre jugeant, critique et peut mettre la pression sur sa victime, quitte à la contraindre à faire certaines choses. « *Le Persécuteur a des timbres et des opinions négatives vis-à-vis de ceux qui le dérangent ou lui déplaisent.* » (KARPMAN, 2017, p.104) Le bénéfice de ce rôle le convainc que les choses ne peuvent avancer autrement que par la force, la violence ou l'insulte. L'autre face que ne montre pas un persécuteur est celle où il se sent victime, que ce soit d'un système ou d'autres personnes qui les poussent à prendre ce rôle de persécuteur. Nous observons donc avec cet exemple la possibilité d'une multiplicité ou addition des rôles pour un des participants.

Le rôle du sauveur

Pour finir, le **sauveur (S)** est une personne qui pense pouvoir aider alors qu'il n'a ni les outils, ni la capacité à le faire ; mais surtout, il intervient sans que personne ne lui ait rien demandé. « *Le Bénéfice pour lui est probablement de renforcer sa conviction que les gens sont égoïstes et ingrats. En fin de compte, le rôle de Sauveur bascule souvent vers Victime de l'ingratitude des autres.* » (KARPMAN, 2017, p.14) La personne qui veut sauver la victime finira par s'épuiser. En effet, ce sont le genre de personnes à faire à la place des autres, à prendre certaines responsabilités alors qu'eux-mêmes ont déjà certaines tâches ou obligations à remplir. D'ailleurs, le sauveur éprouve généralement des difficultés à régler ses propres problèmes.

Selon Raquin (2007), une personne aura tendance, en fonction de sa personnalité et de son parcours de vie, à rentrer dans un rôle de manière automatique. Il décrit sept personnalités qui auront tendance à prendre un ou deux rôles plus facilement (p.22) :

L'affectif

Guidé par les sentiments, a tendance à être fortement Sauveur, et se vit comme une Victime pendant ses crises.

Créatif

Guidé par la peur de l'ennui et le désir de s'amuser, alterne entre Victime et Persécuteur.

Opinion

Guidé par ses opinions, il se présente souvent comme un Sauveteur, mais à tendance à être Persécuteur.

Défi

Réagissant aux opportunités, il se présente comme un Sauveteur, mais ne l'est le plus souvent que pour lui-même. Persécuteur en période de crise.

Organisateur

Il se considère comme un Sauveteur, les autres le considèrent plutôt comme un Persécuteur. En crise, il se croit Victime, mais est Persécuteur.

Médiatif

Tendance à être Victime, puis à fuir.

Synergique

Après mûrissement et développement de ses différentes facettes, on tend vers le Synergique. On est alors beaucoup plus souvent dans la compréhension d'autrui, et donc davantage dans le "lâcher-prise".

Karpman (2017) parlera de personnalités intérieures ou internes (invisible) et extérieures ou externes (visible) qui peuvent être en accord pendant le jeu ou alors en désaccord. Si c'est le cas, une des personnalités dominera sur l'autre à un moment donné. « *Avec la colère, la personnalité extérieure prend le pouvoir ; avec la dépression c'est la personnalité intérieure.* » (p.73) Ce qu'une personne ressent à l'intérieur peut être différent de ce qu'elle exprime. Il se peut aussi que la personnalité intérieure cache une faiblesse ou un traumatisme vécu durant l'enfance. Le Dr Stephen Karpman appuie sa théorie en disant que derrière chaque jeu, il se passe des choses en nous : des émotions et sentiments ou alors des pensées intérieures ainsi que des *switchs* entre les trois rôles.

Ce terme sous-entend qu'il est possible de « switcher » de position. Ainsi, autant la victime peut devenir persécuteur que le sauveur peut prendre la place de victime et encore le persécuteur devenir victime. Par exemple, le sauveur qui propose une solution que la victime refuse, pourra se

plaindre et soit deviendra alors victime, soit fera des reproches et endossera le rôle de persécuteur (RAQUIN, 2007). Karpman (2017), explique l'importance du « Switch » par lequel c'est grâce à cela que le jeu psychologique peut devenir un drame. En effet, les rôles s'inversent et cela pimente le jeu et crée davantage de confusion. Le *switch* peut se passer autant à l'intérieur de la personne qui joue qu'à l'extérieur, lorsqu'elle adopte un autre rôle. Bien qu'il n'y ait pas toujours un *switch* dans toute situation, les jeux ne finissent pas toujours dans le drame. « *Le drame est universel, il est provoqué par la situation et par la manière dont les joueurs perçoivent les conséquences et les avantages plus ou moins conscients. L'accro au drame vous impliquera toujours dans ses drames personnels.* » (KARPMAN, 2017, p.53)

Les conséquences sur le long terme d'une pratique expérimentée des situations chaotiques entraînent la manipulation. Le joueur qui a appris à vivre dans des relations malsaines connaît parfaitement les stratégies pour changer de rôle et donc causer toujours plus de tort. Il applique alors trois règles que nous relate Karpman (2017) dans son livre (p.61) :

1. *Faire un jeu de n'importe quoi.*
2. *Refuser tout.*
3. *Mettre immédiatement l'autre personne sur la défensive par une contre-attaque.*

Finalement, le triangle dramatique, caractérisé comme une méthode pour comprendre les jeux relationnels, suit un processus avec un fonctionnement propre. Il est donc facile pour une personne d'entrer dans un jeu, de manipuler l'un ou l'autre des individus dans leur rôle en utilisant le *switch*, voire même d'y trouver un certain confort au risque de ne plus arriver à s'en passer.

L'utilisation de cet outil d'analyse des relations ne permet pas seulement de comprendre et d'analyser les enjeux relationnels, mais aussi de prendre du recul et d'obtenir une vision d'ensemble sur la situation afin de parvenir à sortir du jeu triangulaire.

2.2.1 Processus de victimisation

Après avoir défini le harcèlement et ses particularités ainsi que les possibles jeux relationnels, il paraît pertinent de développer la notion de victimisation, qui peut prendre une certaine importance lorsqu'elle est présente dans les relations, notamment en situation de harcèlement.

Pour développer cette notion, il est primordial de définir précisément ce qu'est une victime. « *Le mot victime, du latin victima, signifie "personne qui subit des conséquences préjudiciables", ou encore "personne qui souffre de l'hostilité de quelqu'un ou de ses propres agissements".* » (Dictionnaire Encarta, 2009, cité par GALLOIS, 2009, p.19) La seconde partie de cette définition peut être clairement apposée au concept de harcèlement scolaire, où l'auteur de violence porte atteinte à une personne, appelée victime. Or, il est intéressant de mettre en évidence la possibilité qu'une personne puisse s'inscrire dans le rôle de victime de par ses propres agissements, comme l'explique Pradervand (2001) : « *La principale caractéristique des personnes victimes, c'est qu'elles subissent une certaine situation – ou plutôt qu'elles **acceptent de subir**, car subir est une décision, sauf dans le cas d'une mentalité enfantine.* » (p.32) Il est donc rare d'être une personne 100% victime. Il convient d'observer la situation et de se demander la part de responsabilité de chacun des acteurs dans ce qui survient. « *Nous ne nous posons pas suffisamment la question de notre propre implication dans les événements de notre vie.* » (GALLOIS, 2009, p.25) En effet, il est parfois plus facile d'attribuer ses malheurs aux autres que de se remettre en cause, notamment d'être objectif face à une situation qui nous implique personnellement.

Aussi, il se peut qu'une personne, dotée d'une faible estime d'elle-même, sujette à une situation délicate, s'attribue entièrement la faute car elle déprécie sa propre image.

« Image d'elle négative que les autres n'ont pas. Image négative qu'elle a construite au fil du temps et des rencontres successives. Les événements qu'elle a connus n'ont pas

été sans influence sur la construction de sa personnalité et sa manière d'appréhender la vie. » (GALLOIS, 2009, p.26)

Comme démontré dans la citation, des événements viennent ainsi troubler la perception de soi et sont davantage renforcés par l'analyse biaisée des situations. En effet, à force de vivre de mauvaises expériences, les impressions et les ressentis seront par conséquent faussés, ce qui créera une perception de soi incohérente.

« Peu à peu, des croyances erronées participent à un processus cognitif : la construction de l'image que les autres sont supposés se faire de notre personne. [...] Des frustrations s'accumulent et nous pouvons alors subir un phénomène dont nous sommes en grande partie responsables. » (GALLOIS, 2009, p.27)

Il est donc possible d'être victime de soi, bien qu'une personne n'arrive pas à cette conclusion sans avoir vécu des événements difficiles.

« En fin de compte, la seule chose dont je puisse vraiment être victime est de moi-même, de la croyance que je puisse être subjectivement victime de quelque chose sans mon consentement. En d'autres termes, je ne peux être victime que de mes fausses croyances. » (PRADERVAND, 2001, p.59)

Afin de réduire cet effet et diminuer la victimisation, des solutions peuvent être trouvées. Par exemple, « comprendre son propre ressenti, c'est y remédier et cesser de subir. » (GALLOIS, 2009, p.26) Cette perspective permettrait à la personne victime d'agir. « Mais certaines personnes se complaisent – consciemment ou inconsciemment – dans le rôle de victimes, alors que d'autres recherchent systématiquement le pôle de la responsabilité, qui, SEUL, permet de progresser » (PRADERVAND, 2001, p.34). On relate donc une différence entre la personne responsable qui dégagera des solutions face à son inaction, tandis qu'une personne victime se complaira dans ce type de situations en évoquant systématiquement des excuses. Demeurer victime ou responsable, c'est respectivement une attitude que les personnes adoptent en fonction des situations vécues. (PRADERVAND, 2001)

Finalement, les attitudes que nous adoptons découlent parfois d'une succession de vécus difficiles, entraînant une mauvaise perception de soi. Ainsi, il paraît important de comprendre ce qui se passe dans des situations difficiles et notamment les relations entre les différents protagonistes. Dans ce but, le *Triangle Dramatique* selon Karpman permet de comprendre les enjeux d'une relation. Cette théorie est pertinente quant au sujet du harcèlement puisque ce dernier nécessite indéniablement la participation de plusieurs individus en relation, qui peuvent former des situations complexes.

2.2.2 Le Triangle Compassionnel

Stephen Karpman (2017) souhaite démontrer, avec son triangle, qu'il se forme aussi des aspects positifs, en posant l'objectif de la compassion. Les personnes ont de bonnes intentions à la base et au travers du triangle, nous arrivons à faire ressortir les aspects positifs du persécuteur, du sauveur et de la victime, tout en ajoutant 10% de compassion. D'ailleurs, il a créé 5 règles à ce sujet (p.85) :

Règle N°1 : il doit y avoir au moins 10% d'intention positive dans chaque jeu. Le but de cette règle est de trouver derrière chaque rôle des aspects positifs pour les utiliser de manière constructive pour sortir du jeu.

Règle N°2 : il doit y avoir au moins 10% de vérité dans toute idée exprimée. Par exemple, un père qui est trop sévère (persécuteur) avec ses enfants lorsqu'il s'agit de l'école dira que si personne ne pose des règles et des limites, les enfants n'acquièrent pas les compétences nécessaires pour trouver un emploi plus tard. En effet, cela est une vérité mais certainement que le père n'utilise pas la bonne méthode pour exprimer son inquiétude de voir échouer ses enfants.

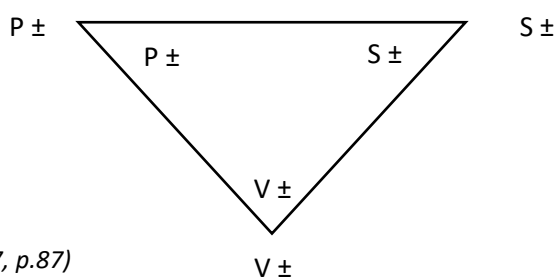
Règle N°3 : il doit y avoir au moins 10% de la population qui aurait réagi pareil. Les jeux psychologiques sont partout et il est facile d'y prendre part, ainsi il ne faut pas oublier que chacun de nous peut être amené à jouer. Le but recherché est donc de faire augmenter le niveau de compassion. De plus, lorsqu'une personne est dans un jeu psychologique, nous pouvons partir du principe que 10% de la population réagirait comme elle et 10 autres pourcent réagirait comme l'autre partie en conflit.

Règle N°4 : lorsque nous sommes en train de jouer, 10% de ce que nous disons est faux. À l'inverse de la règle précédente, nous pouvons partir du principe que certaines paroles sont fausses. Par exemple, certaines menaces peuvent être dites sous la colère sans qu'elles ne soient pensées.

Règle N°5 : dans chaque jeu, une personne joue au moins 10% de chacun des trois rôles en même temps. Karpman a découvert que d'un point de vue social, il y a un rôle principal mais que dans un jeu psychologique, nous jouons les trois rôles en même temps.

A l'aide de ces 5 règles, il sera plus aisé d'amener une personne à la compréhension de la situation, afin d'une part de relativiser et d'autre part de tendre à la compassion pour s'extraire du jeu psychologique. Stephen Karpman (2017) affirme que ce type de démarche est réalisée avec ses patients en thérapie. Le triangle comprend maintenant les aspects respectivement positifs et négatifs des trois rôles, sans omettre pour autant le niveau interne :

Figure 3: les 12 niveaux ± externes et internes



(KARPMAN, 2017, p.87)

« La technique du Triangle Compassionnel est de toujours se poser cette question : quelles sont les trois rôles que je joue à la fois, et quels sont les rôles que l'autre personne endosse ? » (KARPMAN, 2017, p.99) S'il n'est pas simple de se poser cette question, faut-il pour autant déjà comprendre que nous sommes dans un jeu psychologique. Or, ce questionnement peut permettre de sortir du rôle endossé et donc, par extension, du jeu. Plus nous serons amenés à mettre en pratique ce questionnement, plus il sera automatique et naturel de le faire (KARPMAN, 2017).

Le Triangle de Karpman s'avère complexe et se décline sous plusieurs aspects, comme nous les avons présentés ci-dessus. Même s'il est plus facile de sortir d'un jeu en étant soutenu par un professionnel, nous pouvons toutefois encore prendre individuellement quatre décisions, toujours en résonance avec les 10% pour nous aider à sortir du jeu :

1. **Je m'éloigne des jeux** : il faut rester constructif et positif dans les relations, c'est-à-dire être le plus clair possible dans ses propos et verbaliser nos ressentis.
2. **Je prends ma part de responsabilité (P+)** : lorsque quelqu'un se rend compte qu'il est pris dans un jeu, il faut qu'il prenne sa part de responsabilité (au moins 10%), pour prendre conscience de notre rôle qui maintient le jeu.
3. **J'offre un soutien authentique (S+)** : apprendre à faire des retours positifs pour sortir du rôle de sauveur en proposant 10% d'aide positive et concrète.

4. **Je reconnais ma vulnérabilité (V+)** : lorsqu'une personne se reconnaît victime, il faudrait qu'elle pense au 10% d'empathie qu'elle doit avoir envers elle mais aussi envers les autres. (KARPMAN, 2017)

Pour parfaire notre compréhension et illustrer le processus de réflexion amenant à ces différentes décisions présentées ci-dessus, Karpman (2017, p.166) décrit une proposition d'aide à un individu pris dans un tel jeu. Il encourage à procéder en deux étapes :

1. Parlez-lui des 10%, c'est-à-dire P à 10%, S à 10% et V à 10%. S'il le reconnaît et commence à en prendre conscience, passez à l'étape 2.
2. Proposez qu'il assume sa responsabilité en s'excusant pour ce qu'il fait et dit (et moi aussi je m'excuse pour mon 10% dans le jeu si c'est avec moi). Ensuite, je lui montre que j'ai reconnu son effort et son intention positive et j'offre de l'empathie pour sa difficulté avec le jeu et avec moi, si le jeu est avec moi. Et je vais faire la même chose pour mes trois rôles dans le jeu (au moins mon minimum de 10%).

Bien que nous ayons pu relever la difficulté et la nocivité d'un jeu psychologique selon le triangle de Karpman, cette seconde conception des relations triangulaires nous expose différents moyens permettant de sortir d'un jeu psychologique. Il en ressort donc que les rôles endossés au départ et adoptés tout au long des échanges ne sont pas immuables. De même, il est possible de quitter ce type de situation et mettre fin au cercle vicieux qu'impliquent les rôles de victime, persécuteur et sauveur.

2.3 L'ACCOMPAGNEMENT SOCIO-ÉDUCATIF

2.3.1 Placement en institution

Puisque nous nous intéressons au contexte socio-éducatif et à l'accompagnement de jeunes en institution, il paraît important en premier lieu de définir ce qu'est la vie en institution et dans quelles circonstances et conditions elle s'applique. Nous nous intéresserons ensuite à l'accompagnement ainsi que la socialisation.

« L'intervention sociale est le processus par lequel des professionnels apportent aide et accompagnement aux personnes en difficultés sociales. » (RULLAC & OTT, 2010, p. VIII) Ainsi, lorsqu'un jeune doit être retiré de son milieu familial, un placement en institution peut par exemple avoir lieu. Les critères retenus pour à un placement dépendent et varient en fonction du contexte, puisque chaque situation est spécifique à l'enfant et à sa famille.

Il existe trois types de placement : civil, pénal et public. Un placement d'ordre civil est un placement sous mandat, qui peut être ordonné par l'Autorité de Protection de l'Enfant et de l'Adulte (APEA). En ce qui concerne le placement sous un mandat pénal, il est ordonné par le Tribunal des Mineurs. *« Ces placements avec mandat impliquent un retrait de garde et, plus rarement, un retrait de l'autorité parentale. »* (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p. 36) Finalement, le placement public est sans mandat, puisque les parents gardent l'autorité parentale ainsi que le droit de garde. (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014) Pour ce dernier, la demande peut être adressée par les parents ou encore l'enfant. (LIBOIS, 2013, p.49). Or, il ne suffit évidemment pas d'en faire une demande ou que la décision émane d'une autorité pour valider l'entrée d'un jeune. En effet, *« des critères liés au projet pédagogique de l'établissement seront déterminants pour entrer en considération ou procéder à un refus d'entrée en matière. »* (LIBOIS, 2013, p.50) En général, le processus d'un placement est supervisé par un assistant social et chaque jeune dispose d'un éducateur référent qui s'occupe plus particulièrement de lui. Une fin de placement est dans la plupart des cas levée par l'autorité de protection ou le juge, sauf lors d'un placement volontaire pour lequel les parents peuvent demander un retour au domicile.

Un placement en institution n'est en aucun cas anodin car il implique indéniablement de grands changements. En effet, l'enfant se retrouve séparé de son milieu originel, qu'il s'agisse de la famille, parfois de l'école, de ses amis ou de tout autre environnement qui lui est familier. De plus, il se trouve entouré d'une multitude de professionnels, par exemple, l'assistant social, le pédopsychiatre ou psychologue, différents éducateurs et autres intervenants similaires. Ainsi, il doit aussi apprendre à gérer la vie en communauté. Comme le relèvent Ossipow, Berthod et Aebly (2014), « *ils et elles doivent apprendre à cohabiter avec d'autres individus ayant plus ou moins leur âge ; ils et elles doivent redéfinir leurs relations sociales – familiales, scolaires, professionnelles, amicales – en tenant compte de la présence régulière d'une équipe éducative.* » (p.58)

« Le placement est une prise en charge d'une durée variable de jour et de nuit par un lieu spécifique (établissement social ou médico-social, lieu de vie...) d'enfants et d'adolescents devant être protégés temporairement, du fait de maltraitance physique et/ou psychologique et/ou dont les parents sont dans une situation de vulnérabilité sociale, psychologique, économique. » (RULLAC & OTT, 2010, p.271)

Pour ces raisons, l'enfant placé présente un ou des comportements symptomatiques du contexte dans lequel il évoluait, mais spécifiques à un large spectre de problématiques. L'enfant arrivant en institution sera donc plus fragile dû à un milieu familial dans lequel il s'est développé et de la rupture avec ce dernier. Par exemple, un jeune, victime par le passé de violences sexuelles pourrait ressentir une forme de trahison et d'impuissance qui va se traduire, comme le cite la Lavi (2015), par « *une perte d'estime de soi chez la victime. Ces sentiments peuvent mener l'enfant à avoir des difficultés à poser des limites et à se protéger et donc augmenter le risque de revictimisation.* » (p.8) Les éducateurs auront ainsi le rôle d'accompagner les jeunes au quotidien durant la durée du placement, afin que ces derniers avancent dans leur problématique. Le but est que ces derniers puissent soit retourner dans leur famille si la situation familiale le permet, ou soit acquérir suffisamment d'autonomie pour vivre seul à leur majorité.

« En définitive, un placement, soigneusement choisi en fonction des difficultés de l'enfant, bien préparé, dédramatisé, à ses yeux et à ceux de ses parents, suffisamment long, peut lui rendre un service inestimable et lui permettre de mener plus tard une vie d'adulte normal. Alors l'établissement spécialisé pourra être [sic] chance pour le jeune s'il sait utiliser les outils de l'éducateur. » (LEPAGE-CHABRIAIS, 1996, pp. 15-16)

Un placement en institution peut donc poser certaines problématiques au départ qui nécessitent d'être réfléchies, anticipées puis régulées. Or, on constate que ce type de décision présente des aspects positifs pour le jeune, selon sa situation, et peut lui être bénéfique tant dans sa situation présente que pour l'avenir.

2.3.2 L'éducateur social

« L'éducateur est un *citoyen mandaté* pour aider un autre citoyen à donner sens à son parcours, au fur et à mesure qu'il se développe » (NEGRE, 1999, p.105).

Comme la citation de Negre le précise (1999), la pratique éducative se base essentiellement sur la relation humaine. Or, il est important de souligner que les éducateurs doivent aussi apprendre à être pluridisciplinaires. En effet, « *d'une part elle prend en compte la demande singulière des personnes. D'autres part, elle s'inscrit dans un projet, obéit à une mission, est garantie et contrôlée par une institution, étant elle-même sous la tutelle d'un organisme d'Etat ou d'une collectivité locale, [...].* » (ROUZEL, 2014, p. XXVII) La relation éducative qu'entretiennent les éducateurs avec les bénéficiaires permet d'agir dans un système pour amener du changement et ainsi permettre à ces personnes de s'inscrire dans la société (ROUZEL, 2014). Elle prend donc en compte divers aspects et multiplie les domaines d'action de l'éducateur. Comme développé précédemment, l'éducateur est un référent qui s'occupe plus particulièrement d'un jeune. Il doit gérer un budget mensuel, tenir à jour des rapports, avoir contact avec l'ensemble du réseau, et prend aussi du temps

pour discuter avec son référent du placement, de sa problématique et de ses besoins ressentis sur le groupe.

De ce fait, l'éducateur endosse plusieurs rôles éducatifs pour répondre également aux attentes et aux besoins spécifiques des différents membres, professionnels ou non, qui gravitent autour du jeune placé. « *La prise en charge s'élargit également dans l'espace, puisqu'elle doit comporter dans tous les cas l'accompagnement de la famille et de l'entourage habituel de l'enfant ou de l'adolescent.* » (NEGRE, 1999, p.103) En effet, il faut porter une attention particulière aux parents, car un placement peut provoquer « *un sentiment de culpabilité ou peut encore être vécu comme une sanction à leur égard.* » (LIBOIS, 2013, p.51) La décision d'un placement est tout aussi difficile pour l'enfant que pour les parents, pouvant créer une rupture, voire un traumatisme. Il s'avère primordial, en tant qu'éducateur, de placer le jeune au centre de la situation et des réflexions ainsi que de partir de ses besoins pour apporter un accompagnement généralisé. « *La prise en charge doit être globale et viser "l'ensemble des besoins" de l'enfant, cognitifs, sociaux, relationnels, ainsi que ceux relatifs à sa "dynamique personnelle (attente, motivation, goût et refus)."* » (NEGRE, 1999, p.102-103)

Selon Rouzel (2014), la fonction des éducateurs est basée sur leur sens de l'observation objective effectuée dans la vie quotidienne des jeunes. Par la suite, l'éducateur référent va faire part de ses observations à l'équipe éducative et si celles-ci sont pertinentes, à l'institution, l'assistante sociale ou encore aux parents. Grâce à cette confrontation, cet échange, avec d'autres professionnels, diverses hypothèses d'action pourront émerger autour d'un projet, soit directement avec le jeune ou avec son réseau. L'éducateur travaille donc en collaboration avec d'autres professionnels et ceci est une des caractéristiques de son métier en institution.

Aussi, comme cette profession agit autour de problématiques d'individus divers, une notion importante du métier d'éducateur est le fait qu'il est humain et qu'il travaille donc avec des valeurs, ressentis, opinions et autres caractéristiques éminemment subjectives. Cela ajoutera parfois un point de vue partial à ses observations, d'où l'importance du travail en équipe. « *Il est souligné combien l'habitude de travailler ensemble, de "penser" ensemble, d'ajuster ses opinions à celles des autres, permet de concilier les points de vue, les avis [...].* » (NEGRE, 1999, p. 44)

« Pour accueillir et accompagner le jeune enfant et sa famille, l'éducateur développe des pratiques adaptées. Il se place donc dans une démarche éducative à l'aide de méthodes dont il se sert pour constituer ses pratiques personnelles et collaborer avec des professionnels possédant d'autres compétences que les siennes » (AUZOU-RIANDEY & MOUSSY, 2016, p.65).

Nous pouvons finalement conclure que le travail d'éducateur possède plusieurs facettes et demande à ce dernier d'être polyvalent et de développer des capacités diverses, dans différents domaines et situations variées.

2.3.2.1 L'accompagnement

Concernant l'accompagnement, Rullac et Ott (2010) mettent en évidence que selon son étymologie, « *"accompagner" veut dire : "se joindre à quelqu'un pour aller où il va".* » (p.1) Il va donc s'agir, pour un éducateur, d'avoir le rôle d'accompagnant envers l'individu pour lequel il est présent. L'enjeu de l'accompagnement pour un professionnel est de partir d'où se situe la personne. En effet, c'est le travailleur social qui doit faire un effort pour se joindre au chemin du bénéficiaire pour avancer là où il veut, sans faire à sa place. Cela sous-entend que le professionnel doit faire preuve d'observation et de patience pour se synchroniser au rythme de la personne accompagnée. (RULLAC & OTT, 2010) « *Accompagner suppose de faire confiance à l'autre, de croire en ses capacités à tracer les voies de son avenir.* » (p.2) Ainsi, le professionnel doit savoir soutenir et valoriser le choix de l'accompagné.

« Accompagner est un "entre-deux" qui implique et qui peut se comprendre, entre, d'une part, une liberté nécessaire à préserver et à encourager et, d'autre part, une vigilance, une veille, qui peut amener le professionnel à intervenir dans et à propos de l'espace privé de la personne. » (RULLAC & OTT ; 2010, p.3)

Selon Libois (2013), *« le concept d'accompagnement accorde une place particulière à la relation qui s'instaure entre l'accompagnant et l'accompagné. »* (p.58) Les rapports entretenus s'inscrivent dans un cadre formalisé où chacun peut exprimer ses droits et ses devoirs. Cette relation se veut professionnelle, dirigée par les normes institutionnelles. Ainsi, le relationnel n'est pas totalement spontané car il faut qu'il soit réfléchi et questionné pour être exercé conformément aux objectifs de l'institution. Cependant, il est aussi difficile de définir ce qui se passe réellement dans une relation d'aide, car les ressources mobilisées sont parfois difficilement traduisibles, *« relevant autant d'intuitions que de savoirs objectivables. »* (p.57) De plus, le processus d'accompagnement est parfois compliqué, puisque le suivi que l'accompagné se voit proposer, si ce n'est « imposé », n'a pas toujours été pleinement consenti par ce dernier, en raison de la potentielle difficulté à se saisir des enjeux qui sous-tendent à ses choix. Autrement dit, si le jeune est vu comme un acteur de son placement ainsi et détient un certain pouvoir décisionnel, il est cependant difficile d'affirmer que le référent et le référé se situent sur un pied d'égalité concernant le projet éducatif.

Aussi, l'accompagnement éducatif comprend une difficulté dans le positionnement du professionnel car il doit composer avec des éléments imposés et des attentes sur la participation du jeune, nécessaire au bon déroulement du processus éducatif. Ainsi s'expose le paradoxe du travail social, *« relevant d'un projet d'émancipation de la personne au sein d'un cadre contraignant, normé. »* (LIBOIS, 2013, pp.59-60)

Concernant les principaux éléments sur lesquels se concentre l'éducateur dans son action, Libois (2013) relève que ce dernier axe son accompagnement sur deux pôles principaux : l'autonomie et la socialisation. En effet, *« le travail d'autonomie est d'offrir au jeune une occasion de se redéfinir par rapport à sa propre évaluation de ses dispositions sociales. C'est donc surtout d'autonomie au sens relationnel dont il est question. »* (LIBOIS, 2013, p.56) Ce soutien que l'on peut qualifier de pédagogique permet d'amener le jeune à définir ses propres normes et ainsi les confronter à son réseau de relations proches afin qu'il puisse se réajuster sans crainte d'être rejeté. (LIBOIS, 2013).

2.3.2.2 La socialisation

Puisque Libois (2013) soutient que la socialisation est l'un des domaines de travail important de l'éducateur, il convient d'en donner une définition plus approfondie :

« Selon la définition du Vocabulaire de Psychologie de Pieron, on parle de socialisation pour désigner l'intégration sociale de l'enfant au cours de son développement, au moment où s'élaborent les moyens de communication par le langage et les séries de connaissances qui permettent d'acquérir des habitudes avec des cadres spatio-temporels, des croyances et des idées conformes à ceux du milieu social où l'on va vivre. Il est bien évident que, dans les premières années de vie, les distinctions entre moi et autrui et le besoin de la présence des autres tant pour survivre que dans l'élaboration de la conscience de soi sont indissociables. » (cité par LEZINE, 1980, p.37)

Un aspect important à ajouter et qui apparaît de manière subtile dans cette définition est que, dès sa naissance, l'enfant est un être social. En effet, il est instinctivement amené dans un premier temps à chercher l'attention de ses proches par les pleurs, puis par d'autres mimiques comme le sourire. Grâce à ces manifestations, il pourra se faire comprendre par son entourage qui pourra répondre à ses besoins. (Wallon cité par LEZINE, 1980) C'est alors le début d'une socialisation, qui évoluera en même temps que son développement, sa situation et ses expériences. Grâce à cette définition, nous pouvons affirmer que le processus de socialisation permet aux enfants de s'intégrer dans une société donnée en fonction des normes apprises.

Attachement et figure d'attachement

Comme expliqué ci-dessus, la socialisation débute dès les premiers instants d'un nourrisson. Ainsi, les premiers agents sociaux sont la famille et plus particulièrement les parents. Souvent, la mère est la première figure d'attachement de l'enfant. « *L'attachement, faut-il le dire, est cette disposition puissante qui pousse l'enfant (l'individu) à chercher la proximité et le contact avec une figure spécifique, quand il a peur, quand il se sent fatigué, ou malade. Cette figure d'attachement change peu à peu au fil du temps, [...].* » (SERRANO & SERRANO, 2003, p.3) Les interactions qu'entretiennent les parents avec leur enfant vont ainsi conditionner le type d'attachement et déterminer des schémas de réaction en fonction des situations vécues. D'ailleurs, Serrano et Serrano (2003) décrivent que « *les perturbations des liens d'attachement (perte, inadéquation, déprivation) sont à la base de ce qu'on connaît actuellement sous le terme de troubles de l'attachement.* » (p.4) Les troubles de l'attachement se manifestent lorsque le besoin émotionnel ou physique de l'enfant a été négligé. Ainsi, l'enfant aura une incapacité à entrer en relation de manière adéquate ou à répondre à des interactions de manière appropriée (SERRANO & SERRANO, 2003).

Tableau 1- types d'attachement

FONCTION SOCIALES	SÉCURISÉ	ANXIEUX PERTURBÉ	DÉSORGANISÉ
Relationnelles ou amitié d'affiliation	Coopération, respect, confiance, amour	Attirer l'attention, demander l'affection « coller », changer de partenaires	Isolement social, sentiment de rejet, méfiance, distance relationnelle
Indépendance et autonomie	Confiance en soi, responsabilité, estime de soi, indépendance sereine	Révolte, témérité, manipulation, agressivité-passivité, instabilité affective	Confiance apparente, sentiment d'infériorité et désarroi, faible gestion pulsions
Maîtrise et accomplissement personnel	Capacité à faire face, créativité, résilience, motivation	Travail excessif, jamais rassurant, « workoholic », agitation, impulsivité	Rivalité, tricherie, pratiques douteuses
Générosité et altruisme	Compassion, empathie, souci d'autrui	Égoïsme, dépendance, fausse soumission, implication excessive	Narcissisme, hédonisme, exploitation d'autrui

(SERRANO & SERRANO, 2003, p. 4)

Plus l'enfant grandit, plus il apprend à entrer en contact avec autrui et ainsi à tenir compte des envies des autres. « *A l'impulsivité première succède la possibilité de contrôler ses affects, d'attendre son tour, de témoigner de la tendresse pour un partenaire de choix.* » (LEZINE, 1980, p.39) Il apprendra progressivement par les autres et principalement par ses parents en les imitant. Ainsi, il forge sa propre identité en s'appropriant les comportements des autres.

Les enfants, séparés par exemple à la naissance de leur figure d'attachement, peuvent en trouver une de substitution, pour autant qu'elle ait la capacité d'établir un lien suffisamment sûr pour eux. Toutefois, il convient de ne pas dresser une forme de déterminisme social à l'égard de ce type de situations car certains enfants dont le parcours de vie a été difficile, comme par exemple les enfants institutionnalisés, ne sont néanmoins pas tous sujets à un trouble de l'attachement. « *Ces enfants s'en sortent à la suite d'une rencontre, d'une expérience spirituelle, à la faveur d'un milieu accueillant positivement et inconditionnellement [...].* » (SERRANO & SERRANO, 2003, p.4) Il se peut aussi qu'un adulte devienne son modèle identitaire pour que l'enfant comble un manque vécu

durant son enfance (SERRANO & SERRANO, 2003). L'enfant va donc éprouver certaines attentes par rapport à la personne à laquelle il va se référer.

Dans le cas d'un accompagnement socio-éducatif par lequel l'éducateur va représenter une personne de référence, celui-ci doit connaître les attentes du jeune afin qu'il puisse correctement l'accompagner. Michel Lepage-Chabriaux (1996) a interrogé d'anciens jeunes placés sur les différentes attentes qu'ils nourrissaient lors de leur placement. Le résultat démontre qu'ils avaient des attentes psychologiques et affectives ainsi que sociales.

En terme psychologique et affectif, les jeunes ont besoin de sentir qu'ils sont aimés, entendus et soutenus, dans une relation fondée sur la confiance avec les adultes qui les entourent. Pour répondre à cette demande, les éducateurs doivent être à l'écoute afin de pouvoir déceler leurs besoins, car les jeunes ne les verbalisent pas toujours et entrent parfois en relation de manière maladroite ou provocatrice. Aussi, il est important d'être prudent puisque que l'un des risques qui peut se présenter s'avère que la demande soit dévorante et serve à remplir un besoin, une carence. L'enjeu pour l'éducateur consiste alors de trouver la bonne proximité, sans que celle-ci soit prise pour du rejet.

Concernant les attentes sociales des jeunes en institution, il peut s'agir de jeunes en quête d'identité qui, jusqu'à présent, n'ont peut-être pas pu prendre appui sur leur figure parentale. L'accomplissement de leur identité se fait alors par le statut ainsi que par l'acquisition de l'autonomie. L'acquisition du statut social, selon Lepage-Chabriaux (1996) passe par :

- *La maîtrise de compétences qui s'acquièrent à travers la formation scolaire et professionnelle.*
- *L'aptitude à s'insérer dans un groupe, ce qui renvoie au travail de socialisation auquel les éducateurs attachent une grande importance.*
- *Le réseau de relations familiales ou extra-familiales dans lequel évolue le jeune à l'extérieur de l'établissement.* (p.22)

Afin que le réseau extérieur au foyer ne devienne pas un handicap, les éducateurs tentent de transmettre des valeurs et des normes aux jeunes placés, dont certaines sont en lien avec la socialisation :

1. *Un principe de réalité, qu'il faut apprendre à reconnaître et à respecter.*
2. *Le rapport à la loi, que doivent rappeler les éducateurs.*
3. *Le respect des autres et de soi qu'il faut exiger.*
4. *L'apprentissage des responsabilités et du respect des engagements.*
5. *La nécessité de reconnaître et de développer les aptitudes en sollicitant les plus forts pour aider les plus faibles.*
6. *L'importance de la formation scolaire et professionnelle.* (LEPAGE-CHABRIAUX, 1996, p.20)

Au-delà des valeurs à transmettre, il faut aussi leur servir d'exemple car tout au long de la vie d'un enfant, il va prendre exemple sur l'adulte pour se construire. Selon Ossipow, Berthod et Aebly (2014), les équipes éducatives veillent à entretenir des relations neutres et universelles avec les différentes identités qui composent un groupe de jeunes accueillis. Ainsi, elles véhiculent un modèle d'individus respectueux et tolérants. Les jeunes ont tendance à montrer une partie de leur personnalité au travers de leurs origines et appartenances religieuses. « *Vivant en groupe dans un milieu où les éducatrices et les éducateurs les encouragent à s'exprimer et à prendre position pour s'affirmer, les jeunes s'identifient de façon circonstancielle à leurs origines nationales ou religieuses.* » (OSSIPOW, BERTHOD & AEBLY, 2014, p.277) A contrario, les équipes éducatives, non sans renier pour autant l'origine des jeunes, tentent de ne pas ethniciser les pratiques et les comportements pour éviter de poser un jugement. Ainsi, chaque éducateur caractérise un exemple de modèle tolérant auquel les jeunes pourront s'identifier.

« Obligé-e-s de se comporter avec civilité, à l'intérieur du foyer comme à l'extérieur, envers leurs pairs comme avec les adultes qui contrôlent une partie de leur vie, incité-e-s à acquérir des rudiments d'attitudes citoyennes qui leur permettront non seulement de s'impliquer dans la Cité, mais aussi de défendre leurs droits, les jeunes placé-e-s sont amené-e-s à développer leur subjectivité et leur autonomie. » (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p.275)

Pour terminer, la figure de Nègre (1999, p.117) présentée ci-dessous résume l'ensemble des thématiques abordées à propos du concept de l'accompagnement socio-éducatif.

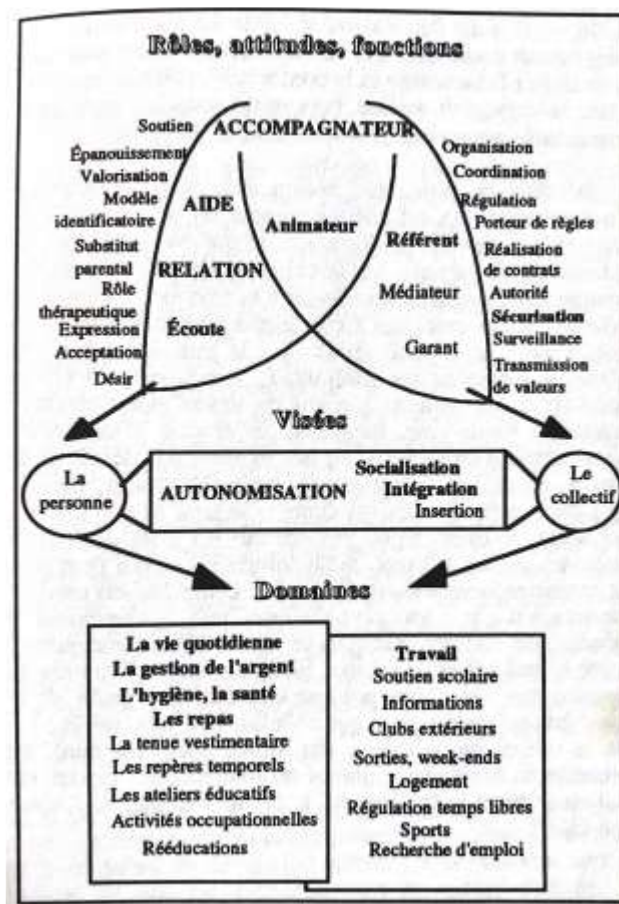


Figure 4: champ sémantique des rôles éducatifs

Dans cette figure, tous les aspects englobant le travail de l'éducateur social sont ainsi représentés. Ce schéma illustre bien les différents rôles et missions qu'adopte un éducateur social dans l'accompagnement d'un bénéficiaire.

L'accompagnement repose sur une relation d'aide, d'écoute, à travers laquelle l'éducateur transmet différentes valeurs importantes pour la construction identitaire du jeune. Aussi, le rôle de référent dans la prise en charge de ce dernier s'étend sur une multitude de domaines, toujours dans le but de l'aider à devenir autonome et à s'intégrer dans la société, une fois de retour dans son milieu ou devenu adulte.

Dans le développement de notre cadre théorique, nous avons pu approfondir différentes notions pertinentes qui, après plusieurs recherches et mises en lumière de théories diverses, sont désormais clairement définies. Ceci nous permet donc d'élaborer, à la suite de nos réflexions et à l'aide de ces perspectives théoriques, notre problématique.

3 PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, les différents concepts développés dans le cadre théorique vont être mis en lien afin de mettre en lumière les enjeux sous-jacents à la problématique. Ceci permettra de formuler une question de recherche qui servira de fil rouge pour mener à bien notre démarche méthodologique.

3.1 PROBLÉMATISATION

Parmi les différentes notions théoriques traitées dans ce travail, nous avons relevé que les jeunes évoluent dans des contextes variables (familial, social, scolaire, en foyer, etc.). Lorsque le jeune, à un certain moment de son existence, est en quête de son identité, il a envie d'aller vers ses pairs et de leur ressembler. Cependant, il souhaite aussi se différencier du groupe par sa personnalité. Il recherche une certaine autonomie, mais a aussi besoin de se sentir en sécurité. Ainsi, on constate qu'au travers de ces ambivalences, le jeune peut ressentir de multiples tensions. Ces changements qu'il traverse lui demandent des réajustements constants à tous les niveaux. Dans le cas où les jeunes sont placés en foyer, ils doivent faire preuve de davantage d'adaptation en assimilant les règles institutionnelles, la vie en communauté et en appréhendant un rythme qui se veut, fondamentalement parlant, proche d'une vie familiale, sans les repères de la maison.

Cette constatation nous amène à engager différentes réflexions pertinentes concernant les liens, les interdépendances et les relations entre les diverses notions travaillées.

Premièrement, la socialisation de l'enfant débute dès sa naissance et se poursuit tout au long de son développement. Grâce à l'acquisition des normes et des valeurs familiales et sociales, l'enfant apprend à s'approprier son existence, notamment en développant son autonomie, sa responsabilité, et l'apprentissage de la vie en communauté. Pour mener à bien son développement, l'enfant a besoin d'être touché, de pouvoir s'attacher en toute sécurité et d'être reconnu et accepté tel quel. Lorsqu'une demande de placement est prononcée, il est possible que l'enfant ait antérieurement vécu des maltraitances. Si elles peuvent être d'ordre physiques, psychologiques, ou sexuelles, l'enfant peut aussi avoir été négligé ou encore avoir vécu des violences domestiques. Ainsi, nous pouvons nous demander si l'enfant qui a subi une maltraitance pourrait être plus enclin à développer un type d'attachement insécure et ainsi adopter des schémas relationnels inappropriés, ce qui le rendraient plus vulnérable et le placeraient plus facilement en situation de harcèlement (auteur ou victime).

Aussi, les comportements de harcèlement scolaire peuvent être causés par la société, l'éducation ou encore la sociabilité. Par exemple, une différence, un besoin de dominer ou un désir de vengeance peuvent mener un jeune à être victime ou alors auteur de harcèlement scolaire. Nous pourrions donc présumer qu'un jeune, en plus des diverses problématiques qu'il a pu rencontrer dans son enfance, est potentiellement plus susceptible d'être confronté au harcèlement dans le cas où il est institutionnalisé.

De plus, le harcèlement scolaire est un processus qui se poursuit sur du long terme et plusieurs critères doivent être constatés pour identifier ce phénomène social. Concernant le processus de victimisation, nous avons démontré qu'une personne choisit inconsciemment ou non le rôle (victime – persécuteur – sauveur) qu'elle va endosser dans une relation conflictuelle. Ainsi, la relation devient un jeu psychologique à l'intérieur duquel une personne va souvent prendre les trois rôles mais elle figurera principalement dans l'un de ceux-ci. Nous pourrions donc nous demander pourquoi certains jeunes se positionnent constamment dans le rôle de victime. Nous pourrions peut-être tisser un lien avec leur manque d'estime d'eux-mêmes.

L'équipe éducative accompagne les jeunes au quotidien en leur transmettant des normes et des valeurs qui leur permettront de s'adapter aux codes sociaux. Les éducateurs offrent la possibilité aux jeunes de se reconstruire émotionnellement, psychologiquement, en apportant un accompagnement individualisé et personnalisé. Conscients des enjeux que présente le passage de l'enfance à l'adolescence puis à celui d'adulte, les éducateurs les soutiennent et les valorisent. Le but étant qu'ils deviennent responsables et autonomes, en ayant assez d'estime et d'assurance pour ne pas retomber dans des échecs, sociaux, familiaux ou scolaires. L'éducateur doit favoriser la création du lien entre lui et le jeune mais aussi entre le jeune et ses pairs. Les effets d'un placement ou même des violences subies à la maison ont des répercussions sur la vie du jeune, d'ailleurs parfois similaires à ceux vécus lors de comportements de harcèlement. Les réactions vécues par le harcèlement ne se confondent-elles pas avec les effets d'un placement (ex. perte d'appétit, sommeil agité, agressivité, tristesse) ?

Suite à ces diverses réflexions, la question de recherche découle ainsi de ces diverses tensions entre harcèlement scolaire et les enjeux des relations durant l'enfance et l'adolescence ainsi que l'accompagnement des éducateurs envers des jeunes fragilisés par leur situation de vie. Malgré un changement d'établissement scolaire pour cause de placement, le jeune subit à nouveau des comportements de harcèlement.

3.2 QUESTION DE RECHERCHE

La formulation des questions de départ nous a permis de construire un cadre conceptuel clair et défini, qui nous a ensuite amené à mieux comprendre les enjeux des notions relevées. Cependant, nous pouvons maintenant nous intéresser aux solutions possibles et concrètes sur la manière d'accompagner un jeune pour dépasser une situation de harcèlement et réintégrer son établissement scolaire. Peut-être existe-t-il des outils, des manières de faire, des techniques de communication permettant d'apaiser les situations et de mieux en comprendre les enjeux, afin de permettre au jeune qui subit des comportements de harcèlement de reprendre confiance en lui et s'échapper d'un jeu psychologique.

L'enjeu de la socialisation est automatiquement lié à la perception que le jeune a de lui et donc au rôle qu'il va prendre lors d'un conflit. Dans chaque relation, le jeune est amené à mettre en avant ce qu'il a appris et observé des autres. Ainsi, l'accompagnement de l'éducateur joue un rôle clef dans l'appropriation des comportements et attitudes du jeune, notamment pour faire face aux comportements de violence s'inscrivant au cœur de certaines relations.

Ainsi, suite à la démarche réflexive développée ci-dessus, nous sommes parvenus à élaborer la question de recherche suivante :

Comment l'éducateur accompagne-t-il les jeunes victimes de comportements de harcèlement scolaire dans le processus de réhabilitation psychosociale ?

3.3 HYPOTHÈSES

Suite à la formulation de notre question de recherche, plusieurs hypothèses, présentées ci-dessous, ont pu être posées.

- 1. Pour accompagner un jeune dans le processus de réhabilitation psychosociale, l'éducateur ne doit pas banaliser les comportements de harcèlement.**

Les comportements de harcèlement se déroulent sous les yeux des adultes, sans qu'ils s'y inquiètent forcément. En effet, les enfants ont tendance à se chamailler, à se moquer, voire se bagarrer sans pour autant qu'ils soient auteurs ou victimes de harcèlement. De plus, c'est une violence qui se trame à l'école ou sur le chemin de l'école et certains symptômes sont peu visibles

et peuvent passer inaperçus, notamment lorsque les éducateurs ont plusieurs jeunes à gérer. Il se pourrait aussi que les éducateurs retrouvent systématiquement le même comportement chez le jeune lors de certaines périodes, par exemple en fin d'année, ce qui ne les ferait pas prêter attention au réel problème.

Cette hypothèse permet de questionner les connaissances que les professionnels détiennent du harcèlement dans sa globalité (causes, symptômes, conséquences) et ainsi la compréhension qu'ils en retirent. Ensuite, nous pourrions tenter de déterminer la gravité des comportements de harcèlement qui suscitent davantage la prise en considération des éducateurs. Cela permettrait aussi de mettre en avant les différentes problématiques que rencontre le jeune durant le processus de socialisation lorsqu'il est harcelé.

2. Les éducateurs sociaux manquent d'outils et de ressources pour accompagner le jeune à faire face au harcèlement.

Durant leur formation, quelques cours sont présentés aux éducateurs sociaux sur les violences et généralement, le harcèlement scolaire est présenté brièvement. Peu de pistes d'action sont toutefois proposées. Une des différences marquantes du harcèlement, par rapport aux bagarres « anodines », est qu'il se décline sous plusieurs formes et qu'il perdure dans le temps, bien que la violence ne soit pas automatiquement quotidienne.

Au travers de cette hypothèse, nous pourrions davantage comprendre la manière dont les éducateurs accompagnent les jeunes victimes en mettant en lumière le procédé qu'ils utilisent pour remédier au problème. Ainsi, nous parviendrons à observer le processus d'action et la mobilisation d'outils dégagés par les éducateurs. Ceci permettra aussi de prendre connaissance de la marge de manœuvre que possèdent les jeunes dans la mise en œuvre de solutions.

3. Le processus de victimisation dans lequel se positionne le jeune empêche les éducateurs de l'accompagner dans une réhabilitation psychosociale.

Dans le cadre conceptuel, nous avons décrit qu'une personne peut être victime de soi en ayant une mauvaise image d'elle-même, une mauvaise estime, comme c'est parfois le cas avec les jeunes accueillis en institution. Cette baisse d'estime les entraîne parfois à se positionner automatiquement en tant que fautifs dans chaque situation. Ce type d'attitude résulte bien souvent de leurs situations passées et à leur gestion avec l'adulte. Selon les causes du harcèlement scolaire, il n'est pas possible de dresser un profil type, mais certaines caractéristiques de l'enfant peuvent lui porter préjudice, comme avoir une bonne capacité mentale ou être très timide.

Cette hypothèse comprend donc plusieurs objectifs. Le premier serait de questionner les éducateurs sur l'observation qu'ils ont ou non du processus de victimisation chez le jeune. Le deuxième objectif est de questionner si les professionnels ont pu observer un réflexe ou une habitude chez les jeunes harcelés à s'inscrire facilement dans une posture de victime :

1. Au quotidien lors de conflits,
2. Lors de certaines périodes stressantes de la vie d'étudiant,
3. Lors des comportements de harcèlement à l'école.

De plus, il serait intéressant d'observer ce qui permet aux jeunes de sortir du rôle de la victime pour se réhabiliter socialement, selon l'éducateur.

4. Les travailleurs sociaux s'appuient sur une prise en charge interdisciplinaire lors du processus de réhabilitation psychosociale.

Comme dit précédemment, le harcèlement scolaire se déroule à l'école ou sur le chemin de l'école, ainsi il peut être dénoncé par le jeune victime de comportements de harcèlement ou par l'école. L'hypothèse formulée souhaite rechercher si un réseau s'instaure lorsqu'il s'avère qu'un jeune subit

du harcèlement scolaire. Dans ce cas, il s'agira de définir quels sont les membres du réseau (ex. parents des victimes, des auteurs, etc.) concernés, ainsi que les enjeux discutés et les pistes d'actions proposées.

4 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Suite à la formulation et l'explication de nos hypothèses, les éléments relatifs à la méthodologie seront présentés ci-dessous en fonction des choix retenus lors de la partie empirique de ce travail.

Tout d'abord, la méthodologie de recueil des données au travers de l'entretien semi-directif sera présentée. Ensuite, les limites méthodologiques de récolte de données choisies seront évoquées, puis le terrain d'enquête et l'échantillon d'étude seront mis en avant de manière générale, afin de conserver l'anonymat des personnes. Enfin, les enjeux éthiques et le déroulement des entretiens seront exposés avant de terminer par la méthodologie de l'analyse des données recueillies.

4.1 TERRAIN D'ENQUÊTE

Tout d'abord, mon enquête a été menée sur le territoire valaisan. Ce choix est dû à mon intention de développer le réseau d'intervenants sociaux en fonction du lieu de travail choisi. Parlant du harcèlement scolaire, il était primordial que j'interroge des éducateurs accompagnant des jeunes scolarisés dans les écoles publiques. Ce point limitait passablement le choix des institutions. J'ai ainsi pris contact avec deux institutions. Malheureusement, une institution a répondu négativement à ma demande tandis que Cité Printemps m'a ouvert ses portes.

La Fondation Cité Printemps peut accueillir 36 enfants au sein du secteur 6-15 ans et 18 adolescents dans le secteur 15-18 ans qui ont tous deux pour mission d'accueillir les jeunes « *qui par leurs difficultés personnelles, familiales, scolaires, sociales ont besoin d'un changement de milieu et d'accompagnement éducatif spécialisé en internat ou en semi-internat* » (Cité Printemps). L'institution choisie est un établissement dont les enfants vont à l'école hors du cadre du foyer, donc dans des établissements publics.

Pour terminer, j'ai souhaité interroger des éducateurs détenant une certaine expérience du métier afin qu'ils aient pu déjà être confrontés à un ou plusieurs jeunes entre 6 et 16 ans, âge de la scolarité obligatoire, pouvant être potentiellement touchés par des comportements de harcèlement.

« Pour analyser le harcèlement scolaire, nous nous intéresserons aux élèves âgés de six à seize ans, c'est-à-dire à ceux qui sont dans la tranche d'âge de la scolarité obligatoire, depuis l'école jusqu'au collège. Parce que c'est entre l'enfance et l'adolescence que se construit la personnalité, nous proposerons une approche, non pas structurelle mais développementale » (CATHELINE, 2015, p.13).

Ainsi, j'aurai souhaité interroger, dans l'idéal, six ou sept éducateurs ; mais pour une même institution j'en ai trouvé cinq qui ont au moins deux ans de pratique professionnelle post Bachelor.

4.1.1 Profils des éducateurs sollicités

Tableau 2: profils de éducateurs interviewés :

NOM	SEXE ³	FORMATION DE BASE	ANNÉES DE FONCTION ⁴
Éducatrice 1	F	HES	11 ans
Éducateur 2	M	HES	2 ans
Éducateur 3	M	HES	14 ans
Éducateur 4	M	HES	4 ans
Éducateur 5	M	HES	10 ans

4.2 OUTIL ET MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES

La récolte des données de l'enquête terrain s'est faite par le biais d'entretiens semi-directifs. Cette méthode permet d'ouvrir le dialogue, d'échanger et laisse ainsi la possibilité aux professionnels questionnés de développer, de compléter et d'affiner leurs propos.

Ainsi, c'est l'approche qualitative qui a été privilégiée à l'approche quantitative. En effet, l'approche choisie s'intéresse aux faits observés et permet de pouvoir nuancer les propos en fonction du suivi des jeunes. Le travail social est humain, il comprend de s'adapter en fonction de chaque bénéficiaire.

Pour se faire, j'ai créé une grille d'entretien⁵ sur un modèle proposé par mon directeur de mémoire. Les objectifs posés par hypothèses m'ont permis d'identifier des questions principales et des questions de relance. Pour presque chaque question principale, des indicateurs ont été formulés afin de mesurer la véracité de mes hypothèses. La grille d'entretien devait être simple et lisible afin que je puisse facilement rebondir et modifier en tout temps au fil de la discussion les questions. Ainsi, l'outil proposé m'a permis de poser des questions adaptées à chaque professionnel interrogé.

4.2.1 Déroulement des entretiens

Avant de débiter les entretiens, j'ai rédigé un email expliquant ma démarche : la recherche en quelques lignes, la question de recherche et mes motivations pour le choix porté sur leur structure. J'ai été redirigée vers le coordinateur du secteur 6-15 ans qui m'a donné l'autorisation d'envoyer un email à chaque groupe éducatif. Or, cela n'a malheureusement pas rapporté un franc succès ; en effet, une seule réponse m'est parvenue. Connaissant l'institution, j'ai eu l'accord du coordinateur pour approcher de manière personnelle les éducateurs souhaités. Grâce à cette approche plus spontanée, j'ai dès lors pu obtenir 5 entretiens. Ceux-ci ont été réalisés dans un laps de temps de deux semaines à la suite de la prise de contact. Ils ont été pour la plupart réalisés au sein de l'institution, hormis un entretien à l'extérieur, et chacun a pu se dérouler dans une pièce isolée du bruit, sans que nous soyons dérangés, afin que je puisse enregistrer les propos des éducateurs interviewés.

Avant le premier entretien, j'ai réalisé un entretien test en me plaçant en conditions réelles, c'est-à-dire en utilisant mon outil comme je souhaitais le faire lors des futurs entretiens officiels. Grâce à cet essai, j'ai estimé le temps des entretiens à 50 minutes, dont 10 minutes pour l'accueil et la conclusion et 40 minutes pour le questionnaire. Ainsi, l'entretien s'est déroulé comme suit :

- **L'introduction** comprenant l'accueil avec quelques formalités et politesses (estimé à 5 minutes) ;

³ F : féminin / M : masculin

⁴ Années de fonction effectuées au sein de Cité Printemps

⁵ CF annexe 3 : grille d'entretien

- **L'entretien** à proprement parlé en exposant le déroulement de l'entretien et en débutant les questions (estimé à 40 minutes) ;
- **Le bilan** qui comprenait la conclusion, le ressenti sur l'entretien et les remerciements (estimé à 5 minutes).

Par la suite, certains éducateurs ont été plus concis dans leur réponse et les entretiens ont duré 40 minutes dans la totalité, plus précisément 30 minutes de questions. Je peux ainsi dire que la plupart des entretiens se sont déroulés de manière similaire et chaque professionnel a pu rajouter un commentaire ou autres à la fin de chaque entretien s'il le désirait. Cela a permis à certains éducateurs de donner davantage de précisions sur certaines questions qui avaient été évoquées parfois en début d'entretien.

4.3 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

A mon sens, j'ai été confrontée à plusieurs limites durant ma recherche et les entretiens, les voici exposées ci-dessous.

Le refus d'une institution

Comme expliqué précédemment, j'ai identifié deux institutions répondant à mon critère principal : que les jeunes placés en foyer soient scolarisés dans des établissements publics. Cependant, une des deux institutions a malheureusement décliné mon invitation à participer à cette étude. Cela a eu une répercussion sur le nombre d'éducateurs interrogés. En effet, j'avais pour but d'interroger 6 à 7 personnes dont 3 à 4 par institution. Cela n'a en rien eu un impact négatif sur le résultat, bien qu'il aurait été pertinent de pouvoir comparer les réponses de structures ayant plus ou moins la même mission et d'obtenir un panel plus large pour la vérification des hypothèses. Or, mon panel d'éducateurs étant restreint, j'ai été dans l'obligation de considérer les résultats de l'analyse comme peu représentatifs de la réalité.

La bonne proximité

Il a parfois été difficile de ne pas influencer les réponses des éducateurs et ce pour plusieurs raisons. La première concerne le sens même des questions : certains éducateurs me demandaient des précisions ou de reformuler la question et il a été difficile lors de ces moments de ne pas donner d'exemples. Ainsi, j'étais consciente qu'en exemplifiant mes propos, j'aurais une certaine influence sur la réponse du professionnel. Deuxièmement, j'ai parfois pris la liberté de demander des précisions à certains éducateurs sur leurs propos lorsque j'estimais le sujet ou l'exemple amené pertinent pour l'hypothèse. Ainsi, une part de ma subjectivité et de celle de l'interviewé ont dû être davantage prises en compte lors de l'analyse.

L'influence de mon interprétation sur la récolte de données.

À la fin de chaque entretien, j'ai veillé à faire la retranscription intégrale de manière à respecter la fidélité des propos des éducateurs, sans émettre de jugement. Cependant, j'ai remarqué qu'il était parfois difficile de comprendre le sens des phrases des professionnels, notamment lorsque ces derniers ne les finissaient pas. Cela a pu laisser une part d'interprétation de ma part. De plus, j'ai éprouvé des contraintes à mettre de la ponctuation lorsque j'ai retranscrit les entretiens, notamment parce que le langage parlé était souvent coupé par des onomatopées (ex. mmmh, euh, bah, etc.) prêtant parfois à confusion. J'ai ainsi dû être attentive aux citations et aux paraphrases lors de l'analyse pour garder le sens premier de leurs propos.

4.4 RETRANSCRIPTION DES DONNÉES

Après avoir réalisé toutes les retranscriptions des entretiens de manière anonyme et dans leur intégralité, j'ai construit une grille d'analyse me permettant de noter les similarités ou différences entre les propos des professionnels, en vue de répondre à mes hypothèses. L'analyse des données a été facilitée par la grille d'analyse en organisant les propos par thème. Dès qu'il était pertinent, j'ai fait le lien entre les propos des professionnels et la théorie. Pour chaque hypothèse, j'ai terminé par l'élaboration d'une petite synthèse en reprenant les éléments clés et ainsi, j'ai pu confirmer ou infirmer les hypothèses. Pour terminer, l'ensemble des données analysées m'a permis de répondre à ma question de recherche.

5 ANALYSE DES DONNÉES

5.1 HYPOTHÈSE 1 :

Pour accompagner un jeune dans le processus de réhabilitation psychosociale, l'éducateur ne doit pas banaliser les comportements de harcèlement.

5.1.1 Définition du harcèlement

Avant d'étayer l'analyse terrain et empirique sur cette première hypothèse, nous pouvons clairement dire que les éducateurs ne banalisent de loin pas les comportements de harcèlement scolaire. Tous les éducateurs questionnés émettent une définition du harcèlement scolaire et sont capables de relever des comportements qui sortent du quotidien et qui peuvent être symptomatiques d'un harcèlement. Ainsi, ils sont capables de définir une approche qu'ils adoptent pour distinguer la nature ainsi que la fréquence de la violence.

Pour rappel, Olweus (1999) définissait le harcèlement en ces termes :

« Le harcèlement est un type de comportement agressif qu'un élève (ou plusieurs) fait subir à un autre élève et qui se manifeste par des agressions verbales, physiques et/ou psychologiques. Ses caractéristiques sont la répétitivité des actions négatives à long terme et une relation de pouvoir asymétrique. » (cité par BEAUMONT & al., 2015)

Cette définition fait écho aux témoignages des professionnels qui détiennent des connaissances sur la notion de harcèlement scolaire et les enjeux qui l'englobent, notamment sur la répétition de l'acte qui est une caractéristique fondamentale pour parler de harcèlement. Voici quelques exemples des définitions données par les professionnels :

« Une personne qui se fait embêter, chamailler ou chahuter mais à répétition, ce n'est pas quelque chose qui est arrivé qu'une fois. Scolaire, pour dire que c'est à l'école ou sur le chemin de l'école mais dans le cadre de son environnement social sur l'école. » (Educateur 2, 2019)

« Un seul épisode pour moi je ne sais pas si je parlerais de harcèlement, selon moi, c'est plus qu'une fois. Cela ne veut pas dire que ça doit être six mois ou une année mais plus qu'une fois. » (Educatrice 1, 2019)

« Des jeunes qui vivent un certain type de violence à travers différents comportements que ce soit de la violence verbale ou physique ou du racket sur une durée prolongée, qui est répétée. Ils se mettent dans un espèce de rôle de bouc émissaire, un rôle qui passe pour une victime dans les agressions qu'ils vivent et c'est un rôle dans lequel ils ont des difficultés à s'en sortir. » (Educateur 4, 2019)

Les quelques définitions données ci-dessus par les éducateurs démontrent bien qu'ils accordent de l'importance à la répétition des actes, ce qui différencie une bagarre d'un jour du harcèlement. Cependant, les éducateurs relèvent que malgré quelques connaissances dont ils disposent, il n'est pas toujours évident de déceler le harcèlement, et ce, pour deux raisons. La première est la fréquence des actes. Il se peut que le jeune subisse du harcèlement moral, physique ou du vol de matériel à des moments différents de la semaine ou une seule fois dans la semaine. Ainsi, cette diffusion de violence est parfois difficile à repérer temporellement et spatialement pour les éducateurs. La deuxième raison est la violence de l'acte. Le harcèlement scolaire se révèle parfois à travers des insultes, des bousculades, etc. Nous voyons donc que s'il s'agit d'un acte isolé, il sera difficile de le considérer comme du harcèlement. Pour cette raison, avant de décrire une situation comme du harcèlement, il est essentiel de considérer la répétition d'incidents ou d'actes violents.

« La spécificité du harcèlement est d'être un processus d'usure psychique liée à l'accumulation de micro-violences et d'incidents mineurs. Si celles-ci sont banalisées par les adultes – parents, enseignants, magistrats – accumulées elles laminent psychiquement celui qui les subit. » (GAVA & DE TALRE, 2016, p.56).

Pour illustrer la citation exposée ci-dessus, les éducateurs ont relayé des observations faites durant l'accompagnement d'une jeune victime.

« Les expériences que j'ai pu avoir c'est que le harcèlement, c'est justement pas la force de l'acte mais la répétition de petits actes. » (Educateur 5, 2019)

« Parce que parfois il a l'impression d'être harcelé mais c'est quelque chose d'anodin ou alors justement il ne se rend pas compte que c'est du harcèlement parce que c'est des petits actes vécus à répétition. » (Educateur 2, 2019)

L'indication que l'on peut retirer du témoignage de l'éducateur 2 est que l'observation objective des éducateurs prend une place considérable dans leur métier, notamment dans la manière qu'ils ont d'observer les comportements liés au harcèlement.

Deux éducateurs (1-3) développent davantage leurs connaissances, expliquant l'une des éventuelles sources pouvant être à l'origine du harcèlement scolaire. L'éducateur 3 suggère que les jeunes placés ont des problématiques personnelles (ex. hyperactivité) qui marquent une différence. C'est souvent cette différence qui amène le jeune à être harcelé car sa problématique s'accompagne d'inconvénients qui l'empêchent de rentrer en communication de manière « normale ». Par exemple, il a une attitude provocante dans sa manière de parler. Ainsi, le jeune serait perçu négativement ou différemment par les pairs et peut dès lors être sujet à des comportements de harcèlement.

L'éducatrice 1 exprime clairement une corrélation entre le harcèlement scolaire et le développement durant l'enfance qui se répercuterait dans le milieu scolaire.

« Je pense que c'est souvent lié à des histoires d'attachement, j'ai beaucoup en tête des situations où les jeunes victimes de harcèlement, ils sont là avec des difficultés d'attachement, de rejet, d'abandonnisme et ce sont des choses qui se répercutent et qui se retrouvent à l'école. » (Educatrice 1, 2019)

Bien que certains éducateurs interrogés lient une éventuelle relation entre le développement durant l'enfance et les comportements de harcèlement, il est difficile de procéder à une corrélation entre la problématique personnelle et la thématique du harcèlement. Autrement dit, il serait difficile d'évaluer le nombre d'enfants placés ayant des problèmes de socialisation avec les pairs, induisant des comportements de harcèlement.

Les éducateurs ont évoqué certains symptômes cognitifs, émotionnels, somatiques ou comportementaux en donnant des exemples très concrets observés chez des jeunes qui subissent du harcèlement. Les professionnels n'ont jamais fait référence à un livre sur le harcèlement ou à des connaissances particulières lorsque la question leur a été posée. Cependant, ils ont su, par leurs exemples, citer certains symptômes qui peuvent être mis en lien avec ceux (ci-dessous en gras) décrits par Olweus (1999, p.55-56) :

- **ont l'air de redouter de partir en classe le matin, ou de rechigner, ont peu d'appétit, des migraines à répétition, ou des maux de ventre (surtout le matin) ;**

« Des fois c'est le mal-être d'avoir peur de partir à l'école, d'être angoissé, d'avoir mal au ventre, mal à la tête... Un jeune qui va commencer à somatiser qui ne va pas vraiment dire les choses. » (Educateur 5, 2019)

- **adoptent un trajet “illogique” pour se rendre à l’école et rentrer à la maison :**

« Il peut y avoir plusieurs conséquences, souvent il y a une peur, pas envie d’aller à l’école, une peur de voir le harceleur donc éviter le lieu ou aller à l’école ça va mais pas à la récré. Il se peut que le jeune change de chemin pour aller à l’école, ou adopte d’autres comportements d’évitement. » (Educateur 2, 2019)

- **se désintéressent du travail scolaire, d’où une baisse dans leurs résultats ;**

« Le fait que par exemple tous les lundis matins il n’a pas envie d’aller à l’école, il est malade, il sèche on ne sait pas pourquoi ou une baisse des notes incompréhensible alors qu’il travaille. » (Educatrice 1, 2019)

- **ont l’air malheureux, tristes, maussades, ou au contraire font preuve de sautes d’humeur où s’alternent irritabilité et crises de colère soudaines.**

« Tristesse, souffrance du retrait aussi, de la peur et aussi du refus d’aller à l’école qui peuvent arriver. Lorsqu’un jeune refuse d’aller à l’école, c’est pas parce qu’il a pas fait un devoir, c’est parce qu’il se fait martyriser. » (Educateur 3, 2019)

Ces exemples donnés par différents éducateurs démontrent non seulement qu’ils sont attentifs à ces signaux mais aussi qu’ils les prennent en considération. Par ailleurs, aucun symptôme nocturne n’a été relevé par les éducateurs, ils n’ont pas évoqué de grands changements au niveau de l’appétit ou des cauchemars durant la nuit, comme l’avait décrit Olweus (1999). Deux éducateurs (Educateur 2 et 4) ont souligné que si les signes ne sont pas physiquement observables et que l’enfant ne verbalise pas, voire qu’il cache les persécutions vécues, il se peut qu’ils ne remarquent pas les souffrances et violences subies par le jeune. En effet, il a été relevé que les jeunes cacheraient aux adultes leurs souffrances, notamment pour la peur des représailles ou d’être incompris, pas pris au sérieux. (ROMANO,2015)

« Disons que chez certains jeunes, ils essaient de cacher cela dans un premier temps, de pas trop en parler et du coup c’est à moi d’être hyper bon observateur et de savoir quoi observer. » (Educateur 3, 2019)

« Parfois c’est à toi de repérer et de lui en parler et je pense qu’aussi, parfois, on en voit rien ! C’est une illusion de pouvoir croire qu’on voit tout. » (Educateur 2, 2019)

Ces citations démontrent bien que les éducateurs sont humains, qu’ils sont imparfaits et qu’ils commettent parfois des erreurs, malgré eux et indépendamment de leur bonne volonté. Pourtant, les éducateurs estiment créer un lien suffisamment sûr et de confiance avec le bénéficiaire pour entamer une discussion. Ainsi, il vaut mieux parfois questionner, investiguer pour faire sortir la vérité. Cela demande une relation de confiance entre l’éducateur et le jeune pour que ce dernier dénonce les actes graves dont il est victime. Parallèlement à la relation de confiance, l’éducateur est parfois amené à aborder les sujets de façon subtile, de façon à amorcer la discussion. On peut donc parler des techniques d’approche des éducateurs.

Les jeunes accueillis en foyer ont des problématiques familiales, scolaires et sociales qui leur sont propres. C’est pourquoi ils arrivent en institution avec un bagage plus ou moins lourd à porter selon les situations, les caractères et personnalités. Ils façonnent diverses stratégies et mécanismes de défense pour attirer l’attention de l’adulte ou pour se défendre face à des conflits avec l’environnement (adultes et pairs). Au fur et à mesure des mois passés en institution, les éducateurs partageant leur quotidien connaissent leurs fonctionnements, leurs comportements en cas de stress, de fatigue, de tension ou autres. Toutes ces connaissances facilitent l’observation des comportements symptomatiques de harcèlement. Toutefois, comme relevé précédemment, certains éducateurs reconnaissent qu’il est probable parfois que certaines jeunes victimes passent inaperçues.

Lorsqu'un adulte suspecte un mal-être à l'école, ou alors que le jeune en parle, tous les éducateurs interrogés émettent l'envie d'en savoir plus. Cela permet non seulement de laisser une place à la parole du jeune mais aussi de comprendre et parfois déconstruire la réalité vécue par le jeune. Dans un premier temps, les éducateurs discutent de la situation pour déterminer si le jeune parle bien de harcèlement mais aussi pour évaluer la gravité de la situation afin d'apporter un accompagnement plus ou moins rapide.

« Donc comprendre un petit peu ce qui s'est passé puis ensuite l'écouter, comment le jeune vit cela, et voir qu'est-ce qui peut être mis en place. Mais en tout cas prendre au sérieux ce qui se passe en essayant de comprendre ce qui s'est passé. » (Educatrice 1, 2019)

« Oui alors plutôt une écoute active en essayant de bien déterminer à première vue si c'est du harcèlement ou un "banal" évènement. Voir si y a une notion de temps, si ça se passe depuis longtemps ou pas. Puis déterminer si c'est très grave ou moins grave pour apporter une réponse urgente ou non. » (Educateur 3, 2019)

« La première question que je pose aux jeunes c'est de demander si c'est la première fois que ça arrive et de m'expliquer, regarder un peu ce qui s'est passé. S'il dit que ça fait plusieurs semaines ou plusieurs mois que ça se passe, je vais me dire que c'est une situation où il vit du harcèlement et faut prendre la situation plus au sérieux. » (Educateur 4, 2019)

Lorsque l'éducateur et le jeune parlent des violences qu'il subit à l'école, trois éducateurs (2,3 et 5) ont observé un sentiment parfois de honte (éducateur 3), un sentiment d'impuissance face à la situation (éducateur 2) voir de l'incompréhension et de la culpabilité (éducateur 5).

Face à cela, chaque éducateur arrive à la même finalité : encourager à en parler à un adulte. Avec l'aide de l'adulte, la victime peut non seulement déconstruire son sentiment afin de prendre du recul sur sa situation mais la permettre aussi de la rendre actrice et responsable du changement.

5.1.2 Synthèse de l'hypothèse 1

Ces témoignages prouvent que les éducateurs sociaux sont attentifs aux comportements de harcèlement et considèrent attentivement ces situations. En effet, les professionnels démontrent, à travers les entretiens, qu'ils connaissent la définition du harcèlement. Elle reprend les notions principales de la répétition et de la durée de l'acte, bien qu'elle soit citée avec les mots des éducateurs. En ce qui concerne les signes qui relèvent du harcèlement, les éducateurs se montrent très concrets, en donnant des exemples tels que le racket, les vols de matériel, la chute des notes scolaires, l'isolement, etc. Ainsi, ils sont conscients de certains symptômes émotionnels (tristesse, auto-dévalorisation), cognitifs (oublis fréquents) et somatiques (crampes d'estomac) qui témoignent du harcèlement. Cependant, nous relevons que s'ils connaissent certains symptômes, c'est parce que ceux-ci sont aussi les plus facilement observables. De plus, selon le jeune auquel ils ont à faire, deux éducateurs sont conscients que le phénomène de harcèlement peut passer inaperçu. Enfin, les professionnels se réfèrent principalement au lien de confiance entre le jeune et l'équipe éducative. Selon eux, en institution, les évènements qui sortent de l'ordinaire sont rapidement communiqués. De plus, la diversité des éducateurs permet au jeune de s'orienter vers quelqu'un vers envers qui il souhaite se confier si besoin.

5.2 HYPOTHÈSE 2 :

Les éducateurs sociaux manquent d'outils et de ressources pour accompagner le jeune à faire face au harcèlement.

5.2.1 Axes travaillés et démarches entreprises

Dans l'hypothèse précédente, nous avons vu que les professionnels qui décelaient un problème arrivaient à entamer une discussion et à percevoir les différentes problématiques en lien avec le harcèlement. Il a donc été pertinent de se renseigner sur les outils et ressources que proposent ou mettent en avant les professionnels pour aider le jeune dans son processus de réhabilitation psychosociale.

Ce qui ressort des entretiens, c'est qu'aucun éducateur n'a de méthode précise ou suit une pédagogie quelconque pour résoudre les problèmes de harcèlement. D'ailleurs, au sein même d'une seule institution, chacun travaille sur diverses valeurs ou méthodes pour accompagner le jeune qui est victime. Il n'y a donc pas une seule manière de faire mais bien une pratique diversifiée en fonction de l'expérience de l'éducateur, du jeune en question et de la situation.

« Moi j'ai pas d'outils qui sont répertoriés comme ça ou qui sont connus dans le milieu éducatif pour traiter cela, [...] enfin c'est toujours du cas par cas [...]. » (Educateur 4, 2019)

« Non je pense pas à des méthodes particulières. » (Educateur 5, 2019)

De plus, lorsque la question leur a été posée dans le cadre des entretiens sur les ressources, ouvrages institutionnels, d'auteurs ou les éventuelles formations, aucun éducateur n'a été en mesure de citer un livre ou un cours durant sa formation sur le harcèlement. Selon eux, aucune situation de harcèlement dont ils ont été témoin n'a nécessité le besoin de se renseigner davantage sur la thématique. Cependant, comme nous le verrons dans l'hypothèse N°3, ils expriment d'autres ressources, parfois même des outils. Dans l'hypothèse 4, les professionnels sollicitent le réseau interne et externe à l'institution en cas de besoin. De ce fait, les éducateurs mettent en place un accompagnement qui leur est propre et surtout en fonction de la situation de violence.

Présentation par éducateur des différentes méthodes ou procédés :

L'ÉDUCATRICE N°1 :

« On travaille ici sur la confiance en soi, sur le fait de se positionner, renforcement de l'estime personnelle qui permettent de faire face au groupe » (Educatrice 1, 2019).

Dans cette idée-là, l'éducatrice N°1 s'appuie sur les droits et devoirs de chacun, impliquant alors une part de responsabilité de la victime dans l'affirmation de soi et où celle-ci devient aussi actrice du changement. Elle admet que ce processus peut prendre du temps. De plus, elle met aussi en avant les bienfaits d'être dans une institution. En effet, il n'est pas rare que dans une même classe les jeunes soient institutionnalisés à Cité Printemps. Il se rappelle d'ailleurs d'avoir fait appel à un jeune d'un autre groupe :

« On a pu le rencontrer, lui faire comprendre ce qui se passait, lui expliquer comment elle vivait les choses. Et lui est devenu acteur pour l'aider elle, la défendre et pas être... même si c'est pas son meilleur pote, d'essayer d'apaiser les choses plutôt que de piquer et ça a fonctionné. »
(Educatrice 1, 2019)

L'ÉDUCATEUR N°2 :

Le premier pas fait par l'éducateur 2 est celui de faire conscientiser à la jeune victime qu'elle est victime. Ainsi, cela lui permet non seulement de montrer que sa situation n'est pas anodine mais aussi qu'elle a des droits, notamment celui d'agir pour modifier sa situation, en requérant de l'aide par exemple. Grâce à cela, le jeune devient alors acteur de sa situation.

« Lui faire prendre conscience, à la personne, que ce qu'elle vit ce n'est pas acceptable, parce qu'il y a souvent une banalisation ou une acceptation de la part de la victime de sa situation. »
(Educateur 2, 2019)

L'ÉDUCATEUR N°3 :

Le professionnel 3 explique que lors de la discussion il procède par une écoute active et utilise si besoin la reformulation. Lorsque le jeune en parle, il souhaite qu'il puisse extérioriser ses émotions et verbaliser son vécu. Lorsque ce temps est terminé, il l'accompagne à la recherche de solutions pour que le jeune puisse se débrouiller, dans un premier temps, passablement seul, sauf bien sûr si l'événement s'avère grave. Par cet accompagnement, du fait que la victime en ait parlé, il espère que l'auteur des faits s'en inquiète et stoppe ses agissements empreints de violence. Ainsi, le jeune est acteur toutefois sous la bienveillance et le contrôle de l'éducateur.

« J'utilise aussi la motivation, un peu de l'entretien motivationnel, en disant "maintenant c'est quoi que tu veux ? Arrêter de souffrir ? Qu'est-ce que ça te fait d'être insulté, racketté ? Est-ce que tu es bien avec cela ?" En principe ils répondent que ce n'est pas ça qu'ils veulent. »
(Educateur 3, 2019)

Selon l'éducateur 3, cela permet au jeune de s'impliquer dans la recherche de solutions, de le bousculer gentiment sur sa situation. Pour finir, deux choses sont encore relevées. D'une part, il faut rappeler, comme devoir, à l'ensemble du groupe, la nécessité de venir s'adresser aux adultes en cas de conflit, harcèlement, bagarre ou autres situations problématiques. Selon lui, les jeunes le font plus facilement lorsque c'est une obligation, car ils éprouveraient moins le sentiment de culpabilité. La seconde est la régulation par les pairs, cela rejoint le discours tenu par l'éducatrice 1. En effet, le professionnel 3 explique qu'il a eu recours à l'aide d'autres jeunes, soit pour dénoncer les violences que subissait un autre jeune, soit pour que les autres jeunes l'accompagnent, le soutiennent, ou le protègent à l'école.

L'ÉDUCATEUR N°4 :

« Je vais plutôt au bon sens et selon la situation essayer de conseiller le jeune sur différentes stratégies qu'il peut mettre en place. » (Educateur 4, 2019)

Voici la méthode utilisée par le professionnel 4. Il emploie cependant une sorte de procédé par étapes que nous pouvons résumer ainsi :

Dans un premier temps, il demande au jeune d'être acteur du changement et de ne pas rester passif en faisant des actions concrètes comme ne pas répondre aux provocations, ne pas rentrer dans le jeu de l'autre. Si l'harcéleur continue, il propose au jeune de se renseigner sur les raisons de son harcèlement. Cela permet à l'éducateur de connaître le rôle du jeune dans son harcèlement et d'éventuellement lui présenter des excuses, de dialoguer etc. Il explique aussi que si le jeune est en classe avec d'autres jeunes de l'institution, il peut leur demander ce qu'ils ont observé de la situation. Si toutes ces options se révèlent être un échec, le professionnel 4 se réfère alors à l'école et si besoin, au proviseur. Il ajoute qu'en parallèle de trouver des réponses adéquates en fonction des situations de harcèlement, un travail sur la confiance en soi se met en place.

« [...] le jeune va devoir travailler sur la confiance en soi. Principalement pour essayer de faire face à la situation, avec la tête haute [...]. » (Educateur 4, 2019)

L'ÉDUCATEUR N°5 :

Il choisit le parti de prendre les confidences les unes après les autres et propose une réponse adaptée et proportionnelle et surtout où une marge de manœuvre est possible. Cela sous-entend de faire les choses par étapes et de manière progressive sans enfermer le jeune dans un cercle qui le rend encore plus vulnérable face à l'auteur. Rapidement, l'éducateur 4 informe l'école ou oriente le jeune vers les médiateurs scolaires. Il se peut que le professionnel utilise aussi des livres tels que les « Max et Lili » pour les plus jeunes. Il trouve que les enfants communiquent parfois mieux au travers des écrits que dans une discussion face à face. De plus, ce genre de livres contient des questions ouvertes sur lesquelles il est plus facile, selon lui, de s'appuyer pour ouvrir le dialogue.

Il illustre aussi un point positif réalisé en institution qui a d'ailleurs été relevé par les quatre éducateurs : les autres jeunes de l'établissement.

« En institution y a assez tout qui se sait rapidement [...], on va avoir les autres jeunes qui vont nous dire "oui mais lui il s'est fait embêter" [...]. » (Educateur 5, 2019)

Concrètement, nous constatons que les éducateurs n'ont pas d'outils ou de ligne directrice dans leur pratique pour aider le jeune à sortir du harcèlement. Cependant, nous pouvons ressortir trois axes que chaque éducateur a mis en avant. Tout d'abord, ils se renseignent au maximum sur la situation, ce qui leur permet de connaître la part de responsabilité du jeune dans la situation. Identifier le rôle de chacun permet de savoir ce qui pousse l'auteur à agir ainsi. Il est aussi important que les éducateurs identifient ce rôle pour rassurer le jeune sur ses droits et ses devoirs mais aussi sur ceux des jeunes harceleurs. Sans oublier que « *nous ne nous posons pas suffisamment la question de notre propre implication dans les événements de notre vie* » (GALLOIS, 2009, p.25). Ensuite, ils collaborent avec les pairs, que ce soit au nom de pairs aidants, conseillés ou protecteurs ou alors sur les pairs observateurs pouvant débloquer la situation par leur analyse au sein même de l'école. Puis, chaque éducateur recherche une marge de volonté du jeune à modifier sa situation actuelle, en le rendant acteur des stratégies ou démarches à mettre en place pour l'accompagner dans son processus.

Cela soulève tout de même une question, car selon les éducateurs, aucune situation jugée grave n'a été rencontrée. Lors du processus, ils testent plusieurs options et impliquent le jeune dans la démarche. S'ils n'arrivent pas ou peu à l'accompagner, ils collaborent avec d'autres professionnels pour faire émerger des pistes. Cela démontre bien que les jeunes victimes vivent un harcèlement régulier à travers lequel transparaît une violence multidimensionnelle. Ainsi, n'y aurait-il pas tout de même un manque de formation pour les professionnels étant amenés à gérer cela ? Ne manquerait-il pas une formation préventive afin de les aider à accompagner un jeune ?

Il est vrai que les éducateurs travaillent avec leur bon sens et leur expérience en matière de situations conflictuelles. Ainsi, à l'inverse, nous pouvons aussi soulever que si réellement aucune situation n'a en effet été suffisamment inquiétante au point par exemple qu'un enfant tente de se suicider, peut-être que le cadre institutionnel, malgré un manque d'outils et de ressources, est un lieu suffisamment sécurisé. Cela permet aux différents jeunes harcelés de trouver refuge et accompagnement auprès des pairs, d'un groupe éducatif comprenant plusieurs éducateurs mais aussi d'autres professionnels (psychologue, personnel de maison comme la cuisine, l'intendance, etc.). Finalement, les outils et ressources sont propres à chaque professionnel et cela fonctionne bien jusqu'à présent.

5.2.2 Posture de l'éducateur

L'éducateur adopte plusieurs postures tout au long du processus de réhabilitation du jeune, tantôt soutenant, tantôt conseillant en gardant toujours à l'esprit le bien-être du jeune.

« Je vais juste proposer, ouvrir différentes portes, lui proposer différentes solutions qu'il peut prendre pour essayer de s'en sortir de la situation, puis c'est des solutions peut-être qui ne vont

pas lui-même spontanément comme ça, [...] finalement c'est beaucoup sous forme de conseils. »
(Educateur 4, 2019)

L'éducateur peut être perçu par le jeune comme une ressource puisqu'il est présent tout au long de son processus de réhabilitation psychosociale. Comme dit précédemment, les éducateurs tentent de rendre le jeune autonome et responsable afin qu'il sorte de son harcèlement. L'éducateur adopte alors un rôle d'accompagnant, veillant à accorder soutien et sécurité pour le jeune. La relation éducative qu'entretiennent les éducateurs avec les bénéficiaires permet d'agir dans un système pour amener du changement et ainsi permettre à ces personnes de s'inscrire dans la société (ROUZEL, 2014).

Au quotidien, les éducateurs tentent de transmettre des normes et valeurs aux jeunes placés. Certaines de ces valeurs sont en lien avec la socialisation, si le jeune intègre ces valeurs il peut ensuite les appliquer dans ses relations. Lepage-Chabriaux (1996) répertorie six normes :

1. *D'un principe de réalité, qu'il faut apprendre à reconnaître et à respecter,*
2. *Du rapport à la loi que doivent rappeler les éducateurs,*
3. *Du respect des autres et de soi qu'il faut exiger,*
4. *De l'apprentissage des responsabilités et du respect des engagements*
5. *De la nécessité de reconnaître et de développer les aptitudes en sollicitant les plus forts pour aider les plus faibles,*
6. *De l'importance de la formation scolaire et professionnelle. (p.20)*

Lorsque la question de la part d'implication qu'avaient les professionnels dans le processus de réhabilitation psychosociale a été posée, ils ont relevé certains points communs que Lepage-Chabriaux (1996) a exposés ci-dessus.

« Je pense de soutenir, de lui rappeler ses droits et ses devoirs, de le soutenir dans l'estime, l'estime de soi et de le soutenir en collaboration avec les enseignants. » (Educatrice 1, 2019)

L'éducatrice 1 reprend deux normes citées par Lepage-Chabriaux (1996), celle de faire reconnaître la valeur qu'a le jeune, qu'il n'est pas seul, qu'il est aussi aimé et apprécié par d'autres personnes. Aussi d'une certaine manière, elle met en avant le rapport à la loi en indiquant les devoirs et droits de la victime et ainsi de replacer la réalité des actes du harcèlement.

« Un rôle de proche aidant, une personne ressource, qui se sent responsable du dénouement de la situation, d'autant plus si le jeune est notre référé. Un peu comme un parent, responsable qui aide à ce que ça débouche sur une solution en vue de mettre un terme au harcèlement. »
(Educateur 3, 2019)

Par cette citation, l'éducateur 3 montre que lui-même prend des engagements, des responsabilités en s'engageant auprès du jeune afin, qu'ensemble, ils trouvent une solution pour remédier au harcèlement. Il lui donne un exemple, une posture sur laquelle il peut compter et s'appuyer. Les éducateurs adoptent une posture respectueuse et tolérante dans la plupart des circonstances mais ils doivent aussi s'affirmer, prendre des décisions lorsque cela est nécessaire. (OSSIPPOW, BERTHOD & AEBY, 2014)

« Nous on a la chance d'être au quotidien avec le jeune, on le soutient dans ce qu'il a, mais moi souvent je pose la question "est-ce que toi tu as envie qu'on aille voir le jeune, qu'on fasse ça..." je pense qu'on doit être présent mais quelques fois j'ai envie de dire qu'on doit laisser faire la socialisation du groupe. » (Educateur 5, 2019)

Ici, le professionnel explique qu'il est présent en partie pour le jeune mais que ce dernier doit aussi, de manière individuelle, être acteur et décider comment il souhaite procéder. Cela permet à l'éducateur de placer le jeune en individu responsable et acteur du changement de sa situation.

Ainsi, nous constatons que chaque professionnel, certainement en fonction de ses valeurs et expériences, tente de transmettre au bénéficiaire certaines notions qui lui sont chères. En effet, les éducateurs n'exposent pas tous les mêmes normes, mais c'est aussi cela qui peut faire la richesse d'un groupe éducatif. En effet, le jeune aura plusieurs modèles, plusieurs personnes vers qui se tourner en fonction des situations difficiles qu'il vit. Toute la force des éducateurs se fonde sur les actions émanant de l'équipe éducative, autant pour chercher des solutions avec l'éducateur référent que pour être responsables du bon développement de l'enfant en lui apportant soutien et réconfort. Ce soutien est important lors de ces moments de violence qui peuvent être vécus comme un traumatisme pour les enfants.

5.2.3 Synthèse de l'hypothèse 2

À travers cette hypothèse nous nous sommes intéressés aux outils et ressources dont disposent les éducateurs pour prévenir / agir contre le harcèlement scolaire. Nous avons remarqué que les éducateurs n'utilisent pas une méthode spécifique. Nous soulevons aussi qu'ils ont l'impression de ne pas avoir d'outils mais au fur et à mesure de l'analyse, nous notons qu'ils mettent en œuvre plusieurs ressources et mobilisent davantage d'outils qu'ils ne le citent. En effet, il est arrivé durant l'entretien que chaque éducateur se retrouve confronté à une question à laquelle il a répondu « c'est au cas par cas ». Or, nous pouvons recenser les outils suivants qui sont utilisés soit par un ou plusieurs éducateurs :

1. Ecouter active, reformulation des propos et questionnement sur les faits concrets.
2. Aider le jeune à prendre conscience de sa situation. Être victime n'est pas anodin.
3. Travailler sur la confiance et l'estime de soi.
4. Reconnaître sa part de responsabilité ainsi que les droits et les devoirs de chacun dans la situation de harcèlement afin d'être acteur du changement.
5. Trouver de l'aide auprès des pairs de l'institution.

Nous pensons que les éducateurs vont utiliser l'une ou l'autre de ces étapes si besoin dans la situation de harcèlement. Bien qu'ils n'utilisent peut-être pas tous les pairs comme ressources, il se peut que dans certaines situations, ils soient amenés à le faire. De plus, nous trouvons que les étapes citées ci-dessus permettent une prise en charge globale du processus de réhabilitation psychosociale. Elles sont exploitées avec bon sens et bienveillance par les éducateurs qui se montrent flexibles et adaptent ainsi leur approche en fonction du jeune et du contexte de harcèlement.

Par ailleurs, nous souhaitons aussi connaître la part d'investissement que les professionnels avaient lors du processus de réhabilitation. Il a été révélé qu'ils se considèrent comme des personnes ressources, de confiance, prenant aussi en considération l'avis et le besoin du référé. Ils se perçoivent aussi pour certains, comme garant du bon déroulement de la situation, afin que le jeune puisse réintégrer l'école de manière sereine. Parfois, le jeune est tellement pris dans sa situation qu'il est difficile pour lui de remarquer les aspects positifs et agréables qui l'entourent. L'éducateur 5 estime :

« (...) que dès le début il va induire un peu la façon dont le jeune va le [processus de réhabilitation] vivre. » (Educateur 5).

Cela démontre bien qu'ils ont un impact sur la vision de la situation du jeune et que ce dernier sera réceptif à toutes émotions ou valeurs transmises par l'éducateur.

Par conséquent, nous pouvons infirmer l'hypothèse 2 puisque malgré un manque de canevas, procédé ou autre, les éducateurs mettent en place divers moyens pour accompagner le jeune dans son processus de réhabilitation psychosociale.

5.3 HYPOTHÈSE 3 :

Le processus de victimisation dans lequel se positionne le jeune empêche les éducateurs de l'accompagner dans une réhabilitation psychosociale.

5.3.1 La victimisation vue par les éducateurs

Le jeune se positionne parfois dans le processus de victimisation, ce qui ne facilite pas les éducateurs dans leur accompagnement. En effet, comme présenté précédemment, le jeune doit accepter l'accompagnement du professionnel et donc montrer un minimum de motivation pour qu'il puisse sortir de ce contexte de harcèlement. Cependant, il a été observé par trois éducateurs que les jeunes qui s'inscrivent dans un processus de victimisation mettent un léger frein à la réhabilitation psychosociale.

« C'est presque toujours le cas [de se mettre en position de victime], par exemple il se fait frapper ou mal parler un peu par "hasard", il a de la peine à voir pourquoi. C'est tout un travail de faire réaliser au jeune qu'il n'y a pas de fumée sans feu, bien que parfois c'est gratuit. » (Educateur 3, 2019)

Ainsi, les éducateurs ont observé divers comportements qui démontrent que le jeune est dans un processus de victimisation mais aussi que cela freine l'aide que pourrait apporter les professionnels. « *Mais certaines personnes se complaisent – consciemment ou inconsciemment – dans le rôle de victime, alors que d'autres recherchent systématiquement le pôle de la responsabilité, qui, SEUL, permet de progresser.* » (PRADERVAND, 2001, p.34.

« Oui, notamment dans le refus d'être aidé, de dire que rien ne changerait. Se plaint beaucoup, ne veut plus aller à l'école, pas rester sur les temps de midi manger à l'école. Elle verbalisait aussi beaucoup en critiquant la personne auteur, en disant que c'est injuste, qu'elle souffrait beaucoup. » (Educateur 2, 2019)

« Ils se font plein de films, qu'ils sont victime de tout, qu'ils se sentent persécutés, tous ce que les autres font c'est contre lui. » (Educateur 1, 2019)

Les témoignages des éducateurs ci-dessus explicitent bien le rôle de victime que peuvent prendre certains jeunes du foyer se retrouvant dans une situation de harcèlement. La victime est une personne qui se plaint facilement et qui peine à chercher des solutions. En effet, elle n'entreprendra aucune action pour sortir de son malheur, trop occupée à se plaindre (Karpman, 2017).

Cependant, pour l'éducateur 4 et l'éducateur 5, les jeunes qui ont tendance à se victimiser le font aussi quotidiennement pour d'autres actes ordinaires. Ce serait leur manière de fonctionner et elle serait souvent en lien avec leur problématique personnelle. Ainsi, il est difficile pour eux de nommer des comportements de victimisation à la suite du harcèlement. En revanche, ils ont connaissance et peuvent nommer des comportements types de victimisation qu'ils observent tous les jours (peine à se remettre en question, mettre la faute sur les autres, position basse, etc.).

« Lucie⁶ a des comportements de victimisation mais justement, c'est sa problématique. Elle est tout le temps dans la victimisation, qu'il y ait harcèlement ou pas. » (Educateur 5, 2019)

« Alors y a des jeunes qui auront tendance à se victimiser dans ce type de situation mais en général c'est des jeunes qui ont tendance à se victimiser tout au long de l'année sur plein de situations différentes. » (Educateur 4, 2019)

⁶ Nom d'emprunt

Ainsi, d'après ces analyses, ces deux éducateurs ne peuvent pas déceler de harcèlement au travers de la victimisation. En effet, c'est une pratique qui serait utilisée par plusieurs jeunes, celle-ci ne s'avérant pas issue d'un harcèlement scolaire.

5.3.2 Difficultés et pistes d'action travaillées avec le jeune

Lors du processus de réhabilitation, tous les éducateurs ont identifié quelques difficultés rencontrées avec le jeune. Même les éducateurs (4-5) qui n'ont pas identifié le processus de victimisation comme un acte empêchant le jeune d'avancer dans la réhabilitation psychosociale, ont éprouvé quelques complications. D'ailleurs, ils citent tous deux la pression du harceleur sur la victime comme pouvant l'empêcher de sortir du harcèlement.

« La personne est tellement prise dans l'émotion qu'elle a peur. J'ai pu observer que les tyrans, les harceleurs sont très malins et arrivent à attiser la crainte des autres que plus personne n'ose dire quelque chose. Les personnes harcelées ont peur des représailles et ça n'aide pas à en parler. » (Educateur 4, 2019)

« Je trouve que y a quelque chose dans la répétition de l'acte dans le harcèlement, y a quelque chose de vraiment de l'emprise qui est assez forte où la personne elle se retrouve un peu coincée parfois. » (Educateur 5, 2019)

L'éducatrice 1 explique qu'elle travaille énormément sur l'estime et la confiance en soi du jeune comme elle l'avait expliqué dans le chapitre précédent. Cependant, elle ajoute un outil en se basant sur les valeurs- forces, qui parlent aux jeunes. Mais avant cela, il est important pour elle de se baser sur des faits réels, qui peuvent être biaisés par le jeune, victime, lorsqu'il rentre dans un processus de victimisation.

« Dans le quotidien on essaie de raisonner, de lui faire expliquer ce qu'il se passe, qu'est-ce qui est de l'ordre de l'imaginaire, de la réalité avec les pensées et de permettre au jeune de rationaliser. » (Educatrice 1, 2019)

L'éducateur 2 observe surtout un sentiment d'impuissance que pourrait éprouver le jeune face à sa situation et aussi quelque part la peur des représailles qu'éprouve le jeune s'il en parle.

« Il y a un sentiment d'impuissance chez le jeune, par exemple une jeune me dit "de toute façon ça ne changera rien et si je me plains, je vais encore plus me faire embêter". » (Educateur 2, 2019)

Pour accompagner le jeune, le professionnel 2 se base sur la conscientisation pour éveiller la personne au changement. Il essaie aussi de transmettre des valeurs, notamment celle du vivre ensemble. Karpman (2017) explique que derrière le jeu psychologique des relations, il se passe quelque chose au niveau des émotions ou sentiments, des pensées etc. Ainsi, selon lui, une personne peut exprimer quelque chose alors qu'à l'intérieur elle le ressent différemment. Cela permettrait de cacher une faiblesse, un sentiment ou un traumatisme qui aurait pu être vécu durant l'enfance. L'éducateur 2 tient aussi à éveiller l'empathie chez la personne victime, non pas pour qu'elle devienne à son tour auteur mais pour lui montrer qu'on est tous humain et que parfois l'orgueil est mal placé.

« Lui faire conscientiser aussi que si la personne lui fait subir cela c'est qu'elle-même n'est pas bien. Si quelqu'un fait du mal c'est qu'elle n'est pas bien, pas épanouie. » (Educateur 2, 2019)

Pour aider le jeune à sortir de son processus de victimisation, l'éducateur 3 se base sur des valeurs amérindiennes, les 4 accords toltèques qu'il a présentés ainsi :

1. Ne pas prendre les choses personnellement : par exemple, si on lui dit qu'il est con ou que sa mère une ... il faut qu'il réfléchisse au sens premier, il sait qu'il n'est pas con et que sa maman n'en est pas une, qu'elle est un parent. Essayer de lui faire prendre de la distance avec les mots, créer une sorte de bouclier.

2. Avoir une épée : avoir une parole impeccable comme cela on ne peut pas reprendre cela contre lui.

3. Ne pas supposer les choses : demander à l'autre lorsque ce n'est pas clair et ainsi éviter les malentendus.

4. Et le dernier c'est d'essayer de faire de son mieux : pour éviter le surinvestissement pour rien et le remord ou la culpabilité. (Educateur 3, 2019)

Selon lui, ces valeurs amérindiennes permettent au jeune de prendre du recul face à sa situation de harcèlement et ainsi cela permet de casser le cercle vicieux du jeu psychologique qu'entraîne le harcèlement. En effet, en analysant les paroles, les actes et les comportements que le jeune adopte lorsqu'il est confronté à ses pairs harceleurs, il va dans un premier temps prendre conscience de sa part de responsabilité. Ensuite, il pourra, grâce aux 4 accords toltèques, prendre une position méta afin d'être le plus juste dans la relation et éviter ainsi le harcèlement. Nous pouvons comparer les 4 accords toltèques à une attitude constante à adopter.

D'ailleurs, ce qui est intéressant dans les propos de l'éducateur 3, c'est que ces valeurs se retrouvent dans les 5 décisions présentées par Karpman (2017) pour s'éloigner du jeu :

1. **Je m'éloigne des jeux** : il faut rester constructif et positif dans les relations, c'est-à-dire être le plus clair possible dans ses propos et verbaliser nos ressentis.
2. **Je prends ma part de responsabilité (P+)** : lorsque quelqu'un se rend compte qu'il est pris dans un jeu, il faut qu'il prenne sa part de responsabilité (au moins 10%), pour prendre conscience de notre rôle qui maintient le jeu.
3. **J'offre un soutien authentique (S+)** : apprendre à faire des retours positifs pour sortir du rôle de sauveur en proposant 10% d'aide positive et concrète.
4. **Je reconnais ma vulnérabilité (V+)** : lorsqu'une personne se reconnaît victime, il faudrait qu'elle pense au 10% d'empathie qu'elle doit avoir envers elle mais aussi envers les autres. (KARPMAN, 2017)

A la suite de cette dernière comparaison empirique et de la pratique, nous pouvons faire le lien avec l'hypothèse 2 où il a été difficile pour les éducateurs de citer les outils et ressources qu'ils mobilisaient. En effet, l'éducateur 3 nous donne un bel exemple d'outils qu'il adopte avec les valeurs amérindiennes pour aider le jeune à sortir de son processus de victimisation. Cela aura un impact direct sur la vision que le jeune porte sur son harcèlement et de la posture responsable dans laquelle il peut s'inscrire. Nous pouvons supposer que s'il est parfois difficile pour les éducateurs d'émettre des outils, c'est parce qu'en vue de leur expérience, les outils et valeurs sont ancrés au quotidien. Ainsi peut-être que les professionnels ne se rendent plus compte des méthodes utilisées pour remédier à toutes sortes de difficultés que le jeune rencontre (ex : conflits, tristesse, mal-être etc.).

5.3.3 Rôle de l'éducateur

Les professionnels sont conscients d'avoir un rôle important dans l'accompagnement du jeune, autant dans sa réhabilitation psychosociale que dans son processus de victimisation.

Trois éducateurs (1, 3 et 5) soulèvent l'impact négatif que peuvent rencontrer les éducateurs face à la victimisation du jeune. En effet, selon eux, il se pourrait que les adultes puissent activer ou alimenter la victimisation chez les jeunes.

« C'est à voir qu'est-ce qui est réel, qu'est-ce qui est de l'ordre de l'activation des adultes. Certains, ils font cela pour activer, pour qu'il ait des choses qui se passent autour. » (Educatrice 1, 2019).

« Certains jeunes ont l'habitude d'inventer ou de construire une réalité qui n'est pas la réalité. Il y a des jeunes ici qui gonflent les événements pour qu'on s'occupe d'eux. » (Educateur 3, 2019)

« Je pense qu'à travers tout le processus c'est l'éducateur, c'est lui qui va pouvoir influencer la victimisation. Je pense qu'il faut écouter le jeune, il faut le croire et il ne faut pas avoir peur de le confronter si y a des choses pas très claires. Pour moi, l'adulte influence la victimisation si d'emblée il prend le parti de dire "Oh mon pauvre petit c'est encore sur toi etc.". » (Educateur 5, 2019)

Karpman (2017) avance d'ailleurs que le jeu du triangle ne débute pas toujours avec la victime. En effet, il se peut que ce soit une personne qui prend le rôle soit de sauveur, soit de persécuteur, qui pose une question ou fait une proposition à une autre personne, qui, elle, répondra et le jeu pourra ainsi commencer. Il est donc intéressant d'observer que certains éducateurs sont conscients qu'une réponse puisse amener le jeune à se victimiser. C'est à ce moment-là que le professionnel doit faire preuve de subtilité. Pour cela, il doit reconnaître le jeune dans sa position de victime de harcèlement et donc faire preuve d'empathie, tout en restant neutre et non jugeant sans trop s'impliquer émotionnellement.

5.3.4 Synthèse de l'hypothèse 3

Suite aux témoignages des éducateurs, deux avis principaux par rapport au processus de victimisation sont soulevés. Premièrement, ce type de comportement est utilisé par les jeunes victimes quotidiennement lors d'actes de la vie ordinaire. Il semblerait logique, d'après ces observations, d'émettre la supposition qu'ils ont toujours fonctionné ainsi, tel un mécanisme de défense, permettant peut-être d'attirer davantage l'attention de l'adulte. Ainsi, selon deux éducateurs, la victimisation n'est pas synonyme de harcèlement scolaire, bien que présente lorsque le jeune en est victime. Il s'avère donc difficile pour eux de suggérer des outils pour remédier au processus de victimisation. Ils se basent davantage sur les actes du harcèlement et ce qu'ils peuvent mettre en place avec le jeune, plutôt que sur les moyens à dégager dans le cadre du processus de victimisation. La seconde opinion fait l'unanimité auprès de trois éducateurs : le processus de victimisation est bien présent chez des enfants harcelés. Cependant, le processus de victimisation ne semble pas être un obstacle insurmontable pour la réhabilitation psychosociale, étant donné que les trois éducateurs tenteront de le ramener à la réalité des faits par divers moyens.

Nous y trouvons notamment, un travail autour de la prise de recul du jeune face à sa situation. Bien que les éducateurs ne l'aient pas formulé ainsi, les différents outils que proposent les professionnels leur permettent de mettre une barrière entre la victime et l'auteur. L'éducatrice 1 propose de travailler sur les valeurs-forces du jeune afin de non seulement le raisonner sur la réalité mais aussi sur les compétences sociales, scolaires et autres qu'il possède.

Puis l'éducateur 2 tente de faire conscientiser au jeune concerné que non seulement il est désigné victime, que la situation est passablement inquiétante mais que ce n'est pas une fatalité en soi. Par la conscientisation, il prouve à la victime de harcèlement que la situation de l'harceleur n'est pas non plus sans souffrance, sans toutefois, bien évidemment, excuser le comportement de ce dernier, mais en initiant la victime à l'empathie, celle-ci pourra alors changer de pôle et non plus se voir comme seule victime. De plus, cette technique permet de responsabiliser le jeune sur son processus de victimisation.

Pour terminer, l'éducateur 3 transmet des valeurs en lien avec les accords tolteques, ces derniers permettent au jeune d'être armé au mieux pour affronter les situations de conflits et ainsi sortir du jeu psychologique dont il est victime. Grâce aux 4 accords tolteques, le jeune devient ainsi responsable de ses dires, de ses actes et détient ainsi un contrôle sur la relation d'harcèlement, en décidant ou non d'entrer dans un jeu psychologique.

Ainsi, nous pouvons infirmer l'hypothèse 3, non seulement parce que l'ensemble des éducateurs ne recensent pas tous la victimisation comme découlant du harcèlement mais surtout parce qu'elle n'empêche pas les éducateurs d'accompagner le jeune. Au contraire, elle leur permet de développer davantage de stratégies afin que le jeune sorte du harcèlement scolaire. Finalement, nous pouvons rajouter deux notions sur lesquelles travaillent les éducateurs avec le jeune pour le conduire sereinement à une réhabilitation psychosociale :

1. S'appuyer sur les valeurs de la jeune victime de harcèlement (4 accords tolérances et valeurs-forces).
2. Développer l'empathie du jeune pour inverser les pôles de perception de la victime.

5.4 HYPOTHÈSE 4 :

Les travailleurs sociaux s'appuient sur une prise en charge interdisciplinaire lors du processus de réhabilitation psychosociale

5.4.1 Les éducateurs et le réseau – collaboration

Lorsque les éducateurs interviennent dans le processus de réhabilitation psychosociale du jeune, ils collaborent avec diverses personnes et/ou professionnels.

Dans un premier temps, les éducateurs mobilisent l'équipe éducative et même l'institution entière comme ressource. Tous les éducateurs interrogés parlent des situations de harcèlement aux réunions de groupe qui se déroulent une fois par semaine. En général, les autres éducateurs sont amenés à donner leurs avis, leurs ressentis et peuvent proposer des pistes d'actions concrètes sur la thématique. En cas de difficultés majeures auxquelles ils sont confrontés, ils peuvent s'orienter vers le coordinateur ou la direction.

« Il faut collaborer avec les collègues de l'équipe éducative pour avoir d'autres pistes d'action. »
(Educateur 4, 2019)

« Avec les médiateurs, les collègues, les parents et les professeurs et si besoin le coordinateur de la maison et surtout la victime. » (Educateur 2, 2019)

Ce témoignage met en exergue l'importance d'avoir une équipe éducative soudée ainsi qu'une direction attentive et à l'écoute, capable de soutenir ses collaborateurs. Avoir le soutien et l'appui de la direction permet aux éducateurs de tester des pistes d'action, d'entreprendre diverses démarches notamment avec d'autres professionnels du réseau du bénéficiaire.

Dans un second temps, les éducateurs sollicitent des professionnels du domaine médical. Trois éducateurs évoquent les thérapeutes qui suivent les jeunes mensuellement pour leur problématique personnelle.

« Le ou la psychologue qui suit le jeune, c'est des choses que je transmets au psychologue pour un jeune qui est en thérapie pour qu'il puisse travailler cela avec lui. » (Educatrice 1, 2019)

« Si tu as quelque chose qui commence à s'installer dans la durée, je pense que le psychologue peut tout à faire être envisageable. » (Educateur 5, 2019)

« Y a aussi des psychologues, si le jeune est suivi et qu'il a envie d'en parler. C'est une bonne plateforme pour en parler mais faut être sur ce ça puisse s'y prêter. » (Educateur 3, 2019)

Les éducateurs collaborent étroitement avec les psychologues ou pédopsychiatres qui suivent les jeunes durant leur placement. Le rôle des thérapeutes est d'aider les jeunes dans les difficultés et/ou traumatismes qu'ils ont rencontrés durant leur enfance et adolescence. Nous pouvons constater que les trois éducateurs considèrent les thérapeutes comme des ressources, pouvant

accompagner les jeunes dans leur processus de réhabilitation psychosociale en utilisant des outils qui leurs sont propres.

L'éducateur 3 propose aussi, s'il est nécessaire, de faire un sociogramme avec les jeunes afin qu'ils déterminent les personnes ressources, présentes autour d'eux, envers lesquelles ils peuvent trouver du réconfort et davantage de ressources. Dans cette idée-là, le professionnel 3 nomme aussi les pairs vivant sur l'étage, notamment ceux qui sont passés par des situations de harcèlement et qui en sont sortis. Sur ce dernier point, l'éducateur 3 est rejoint par deux autres éducateurs (4-5). L'éducateur 4 estime que c'est parfois utile de faire appel aux autres jeunes mais à bon escient et pas systématiquement afin que la situation ne prenne pas une mauvaise tournure pour le jeune qui est harcelé. Il évoque notamment le jugement que pourraient porter les autres jeunes à l'égard de la personne harcelée. L'éducateur 5, quant à lui, se réfère aux jeunes de l'institution lorsqu'ils sont mêlés de loin ou de près à la situation pour tenter de comprendre et proposer des pistes. Ainsi, si la situation entre les jeunes de l'institution s'améliore, ils pourront peut-être être des alliés plutôt que des ennemis.

On voit donc que les éducateurs se réfèrent à la pratique des pairs aidants. Cela permet au jeune harcelé de s'identifier à une personne ayant vécu une situation similaire mais qui fait preuve de résilience. Nous constatons également que durant le passage de l'enfance et de l'adolescence, les pairs sont perçus parfois comme des modèles. Il est possible que si la jeune victime est entourée de pairs soutenant, compréhensifs, constituant par extension des ressources, elle reprendra confiance en elle et se sentira acceptée par le groupe.

Dans un troisième temps, les éducateurs doivent avertir et, si possible, collaborer avec les parents. Ils émettent tout de même quelques réserves. En effet, selon l'éducateur 5, la famille pourrait être victimisante auprès de l'enfant.

« Souvent c'est vrai qu'en tant qu'éducateur, tu dois dire aux parents ce qui s'est passé ; souvent ça réagit bien mais parfois on est parasités par les parents. » (Educateur 5, 2019)

Paradoxalement, la famille peut aussi devenir surprotectrice. L'éducateur 5 exemplifie en illustrant avec l'exemple d'un papa a mal vécu la situation de son fils et a souhaité l'accompagner de l'institution à l'école. Cet acte a rapidement amplifié la situation de harcèlement et le fils était davantage menacé et moqué.

« Le papa il a été le chercher les deux premiers jours, après un jour et demi y a les autres jeunes qui disaient "ouais mais ton papa il sera pas toujours là" fin voilà [...]. » (Educateur 5, 2019)

Ce témoignage montre donc la fragilité du système dans lequel évolue un jeune, victime de harcèlement. Comme évoqué plus tôt dans ce travail par un éducateur, la façon dont sont appréhendées ces situations relèvent de ressentis personnels, d'observations et surtout de traitement au cas par cas. Pour le père mentionné par l'éducateur 5, la situation a empiré mais peut-être que pour un autre jeune, l'accompagnement du père aurait freiné la situation de harcèlement.

Cette difficulté n'est pas propre aux éducateurs mais du travail social en général. Les professionnels sont constamment placés face à des situations où l'essai/erreur est le seul moyen d'avancer. Parfois, les professionnels sont dans le juste, et parfois la situation s'empire. Autrement dit, les métiers de contact ne sont pas une science « exacte », le travail social s'articulant entre des actions et des hypothèses qui ne permettent pas de déterminer à l'avance le résultat d'une action éducative.

L'éducateur 1, lui, a vécu une situation très difficile avec une maman et a dû s'armer de patience et la rencontrer pour que cette dernière prenne conscience de la situation de harcèlement que vivait son fils.

« J’ai vécu une situation où c’était plus compliqué avec les parents, notamment une maman de l’enfant. Elle mettait les pieds au mur et la collaboration était compliquée. Elle ne croyait pas les informations qu’on lui rapportait sur son fils. » (Educateur 2, 2019)

Les jeunes, placés à la Fondation Cité Printemps, le sont pour des raisons bien précises. En effet, Cité Printemps accueille des jeunes « *qui par leurs difficultés personnelles, familiales, scolaires, sociales ont besoin d’un changement de milieu et d’accompagnement éducatif spécialisé en internat ou en semi-internat.* » (Cité Printemps) Les raisons d’un placement varient. Il se peut que les enfants aient été maltraités, négligés ou alors que les enfants développent des phobies scolaires et n’aillent plus à l’école, etc. L’origine d’un placement est vague et parfois la collaboration avec les parents est difficile. Ainsi, comme en témoignent les éducateurs, lorsque ceux-ci relaient dans des situations de harcèlement dont sont victimes leur enfant, les parents n’ont pas toujours des réactions adéquates. Dès lors, le professionnel doit gérer la situation de harcèlement, les contacts avec les différents professionnels et les parents, ce qui lui demande un investissement supplémentaire et ainsi des compétences pluridisciplinaires.

5.4.2 Les éducateurs et l’école – collaboration

Dans l’hypothèse 2 et 3, nous avons évoqué les ressources et outils mobilisés par les éducateurs pour palier au harcèlement. Tous les éducateurs relevaient le travail des médiateurs comme étant un outil, une ressource utile pour le jeune mais pas seulement. Tout d’abord, les éducateurs tentent de trouver des pistes en collaborant avec l’équipe éducative du groupe et si besoin avec d’autres professionnels de l’institution comme le coordinateur ou la direction, des thérapeutes ou les parents.

Le harcèlement scolaire peut se passer sur le chemin de l’école, à la récréation, comme dans la classe, pour ne citer que ces endroits. Les professionnels ont exprimé très clairement prendre contact avec les écoles. Tous les éducateurs contactent en premier lieu le titulaire, ensuite, soit le titulaire prend contact avec les médiateurs scolaires, soit l’éducateur prend contact avec un médiateur de l’école.

« Avec le titulaire, typiquement j’ai eu contact avec le titulaire et pas le médiateur, c’est le titulaire qui fait le lien avec le médiateur. » (Educatrice 1, 2019)

Certains éducateurs travaillent en parallèle avec l’école. Ces derniers mettent l’accent sur la gestion de conflit, médiation entre victime et auteur, etc. Les éducateurs travaillent avec le jeune sur la confiance, l’estime de soi, etc. Les prestations dont est en charge le médiateur comprend notamment :

« L’activité de ce médiateur est définie autour de cinq prestations : la médiation en situation de conflit – seuls les élèves sont concernés ; l’accompagnement de jeunes en situation de décrochage ; l’animation de prévention dans les classes ; le soutien aux écoles ; et le partage de bonnes pratiques. » (TIMMERMANS-DELWART J, 2017, p. 142)

Dans le cadre du harcèlement, nous pouvons imaginer qu’il s’agit principalement de la médiation en situation de conflit qui va être prônée par les médiateurs.

Difficultés dans la collaboration

Au premier abord, la collaboration avec le réseau semble se passer relativement bien selon l’ensemble des éducateurs. En effet, les éducateurs ont vécu des situations où la collaboration a permis de faire cesser arrêter le harcèlement, même si parfois, le proviseur a dû intervenir en posant par exemple un avertissement. Ils relèvent que le processus de réhabilitation peut prendre du temps mais dans tous les cas, la collaboration n’a jamais été préjudiciable pour le jeune.

« En général la collaboration avec le réseau elle a plutôt été positive dans ce type de situation. »
(Educateur 4, 2019)

L'éducatrice 1 a notamment vécu des collaborations judicieuses et aidantes pour le jeune. Elle ne soulève aucun enjeu et aucune difficulté qui pourrait nuire à la réhabilitation psychosociale du jeune au travers de la collaboration instituée avec l'école.

« J'ai l'impression qu'on a une bonne collaboration avec l'école et qu'on est assez au courant de ce qui se passe. On rencontre rapidement les enseignants et on leur transmet que c'est important que dès qu'il se passe quelque chose il nous le transmette. » (Educatrice 1)

Or, les autres professionnels reconnaissent tout de même quelques difficultés dans la communication ou tout du moins dans la compréhension des rôles entre l'école et l'institution. Notamment l'éducateur 5 qui dit ceci :

« Des fois tu as l'impression que l'école elle gère cela puis en fait elle est dépassée et ça reste un peu... ça flotte un peu... tu penses que l'école a fait mais en fait elle a rien fait. [...] Des fois c'est vrai qu'on dit on le fait nous [éducateurs] puis eux disent nous puis au final personne fait rien et ça je dirais que c'est un peu problématique. » (Educateur 5, 2019)

Dans la confusion des rôles, l'éducateur 3 soulève un investissement plus pointilleux dans la problématique du harcèlement de la part des professeurs enseignant en primaire. Tandis qu'au cycle, les élèves changent de classe et selon lui, les professeurs porteraient moins la responsabilité de certaines violences qu'ils pourraient observer durant leur cours. De plus, il remarque que pour le jeune, il est contraignant de parler au médiateur appartenant au corps professoral, autrement dit à un prof qu'il pourrait potentiellement avoir en cours. Cela engendre une ambiguïté dans la limite que pourrait percevoir le jeune entre le professeur et le médiateur.

« Je suis convaincu qu'il faudrait des médiateurs qui soient que médiateurs et non des professeurs comme dans certains cantons. » (Educateur 3, 2019)

Dans l'idée que les professeurs sont parfois moins investis dans leur rôle de surveillant des conflits, l'éducateur 3 s'exprime sur les aprioris que les enseignants se font des jeunes placés.

« Quand tu es professeurs tu as déjà une vision du jeune et après parfois celui qui se fait harceler c'est déjà une "belle" victime qui fait vraiment mal au cœur. Puis des fois, elle fait moins mal au cœur parce qu'elle montre d'autres attitudes plus provocantes mais c'est aussi parfois les effets du harcèlement. Il devient mal poli avec un prof et ça devient le mouton noir alors qu'en fait il est harcelé. Si le professeur à cette vision-là c'est difficile d'être aidant après, c'est tout entremêlée et c'est pas si simple. » (Educateur 3, 2019)

Hélène Romano (2015) explique que le jeune harcelé finit par se taire et dès lors subit les violences parce qu'il est perçu par le professeur plutôt comme un jeune turbulent en lieu et place d'un jeune qui tente de se défendre des diverses situations de violence qu'il subit.

« Les agressions matérielles peuvent avoir lieu au sein même des classes, en plein cours ; les auteurs étant assurés du silence de leur victime paralysée par la crainte des représailles de l'enseignant s'il faisait du bruit ou créait de l'agitation en voulant se défendre. » (p.30)

Finalement, les quatre éducateurs ont observé qu'ils sont contactés par les écoles seulement lorsque la situation est jugée grave par le milieu scolaire, notamment lorsque le proviseur doit intervenir. Pour ne citer que l'éducateur 2 et 4, ils ont l'impression que les écoles souhaitent gérer eux-mêmes les problématiques de harcèlement. Ce qui les rendent « cloisonnées dans leur savoir » selon l'éducateur 2, alors que les éducateurs référents pourraient être des ressources.

« On devrait plus solliciter l'école et inversement. Je pense qu'ils nous contactent lorsqu'ils y voient du sens. » (Educateur 2, 2019)

Ainsi, l'éducateur 2 est conscient que les éducateurs ont aussi tendance à essayer des pistes de leur côté mais parfois c'est difficile car la violence est subie hors institution.

« En tout cas pour les situations que j'ai vécues, il nous contacte pas parce que je sais que des fois j'encourageais le jeune à aller en parler aux médiateurs ou quoi et il l'a fait. Je sais qu'il est allé le faire et puis j'ai jamais tellement eu de retour de la part du médiateur par rapport à ça. » (Educateur 4, 2019)

L'éducateur 4 affirme cependant que lorsque la situation de harcèlement était trop difficile à gérer pour les médiateurs, le proviseur a pris contact avec lui pour faire un retour de la situation et chercher, ensemble, des solutions.

A l'inverse, l'éducateur 3 estime que c'est le rôle des écoles de gérer les situations de harcèlement car ils peuvent travailler avec les trois acteurs du harcèlement (victime, auteur et spectateurs). Il reconnaît que les écoles doivent s'impliquer dans divers projets et que cela leur demande beaucoup d'énergie. C'est pourquoi, il revient à la piste de créer des médiateurs ou alors des pairs médiateurs.

« Moi je proposerai de faire des médiateurs qui sont des jeunes, pour faire les médiateurs par les pairs. Alors non pas que les jeunes soient formés, pour faire des médiations mais qu'ils soient sensibles aux violences et autres et qu'ils peuvent accompagner, rediriger l'élève vers un médiateur adulte. » (Educateur 3, 2019)

Dans cette analyse de l'hypothèse 4, divers avis convergent ou alors s'opposent. Notamment l'éducatrice 1 qui n'a éprouvé aucune difficulté dans les diverses collaborations qu'elle a menées avec le milieu scolaire et l'éducateur 3 qui se perçoit plus comme un soutien pour le jeune que comme celui qui doit dénouer la situation de harcèlement. Dans la majorité des éducateurs interrogés, nous constatons certaines lacunes dans l'échange d'informations, de ressources entre les professionnels sociaux et scolaires. Ainsi, nous pouvons dire que les rôles ne sont pas clairement définis entre les établissements scolaires et les institutions à proprement parler telles que Cité Printemps.

5.4.3 Synthèse de l'hypothèse 4

Au travers de cette hypothèse, nous cherchions à déterminer le réseau avec lequel les éducateurs collaborent pour aider le jeune dans son processus de réhabilitation. Nous constatons que les éducateurs ont plusieurs personnes qui gravitent autour du jeune et qui peuvent être une ressource pour lui. L'équipe éducative (les collègues) peuvent faire part de leurs observations et donner des pistes d'action concrètes. Trois éducateurs ont aussi mentionné les thérapeutes avec qui le jeune peut travailler son processus de réhabilitation. Nous pourrions aussi envisager qu'un jeune soit amené à consulter s'il s'avérait qu'il ne bénéficie pas de suivi psychologique.

De plus, il était intéressant de se questionner sur les ressources humaines mobilisées par les éducateurs, à savoir s'ils sollicitaient plus ou moins une personne ressource dans le réseau ainsi que le procédé utilisé pour collaborer avec elle. En effet, l'école est très présente bien que nous constatons que la collaboration est parfois soumise à des incompréhensions. Il est ressorti de cette analyse que les professionnels coopèrent de prime abord avec les titulaires, qui, dans la plupart des cas, font le lien avec les médiateurs scolaires. Ensuite, selon les éducateurs et les situations, l'école gère ou sollicite l'institution pour obtenir des informations.

Finalement, nous nous demandons la part d'engagement rempli par l'école dans le processus de réhabilitation psychosociale du jeune. Nous imaginions que la collaboration entre l'école et les éducateurs étaient automatiquement mise en place et qu'un échange des ressources s'en poursuivait. Il s'est avéré qu'ils échangent peu d'outils, sauf lorsque l'école n'arrive plus à gérer la

situation de harcèlement. C'est à ce moment-là que l'éducateur 4 affirme que des échanges sur les notions travaillées avec les médiateurs et le foyer peuvent débuter. Pour l'éducatrice 1, une étroite collaboration est mise en place dès que la situation de harcèlement est avérée.

Nous pouvons donc affirmer que les travailleurs sociaux engagent une collaboration interdisciplinaire pour accompagner le jeune dans son processus de réhabilitation psychosociale. Chaque intervenant offre des pistes d'action que les jeunes vont pouvoir s'approprier, ainsi la diversité des professionnels qui entourent le jeune peut être une ressource pour ce dernier.

5.5 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE ET RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

En guise de synthèse de l'analyse, nous allons retracer l'ensemble des hypothèses et nous allons les mettre en lien afin de ressortir les éléments clés permettant de répondre à la question de recherche. Pour rappel, la question de recherche s'articule comme suit :

Comment l'éducateur accompagne-t-il les jeunes victimes de comportements de harcèlement scolaire dans le processus de réhabilitation psychosociale ?

Le but de cette recherche était de trouver des outils ou des ressources utilisés par les éducateurs permettant d'accompagner le jeune dans un processus de réhabilitation psychosociale. Dans les ouvrages et autres documents, nous avons repéré des méthodes de médiation entre les pairs – victime – auteur ainsi que des résolutions de conflits, etc. Or, toutes ces méthodes étaient à utiliser au sein des établissements scolaires et généralement gérées par les médiateurs scolaires. N'étant pas l'objet de la recherche, ils n'ont donc pas été présentés dans ce travail. Cependant, lorsque nous avons mené des recherches afin de faire émerger des pistes d'actions pour les éducateurs sociaux ou même les parents, nous n'avons rien trouvé. Notre recherche s'est autant élargie à la famille qu'aux institutions sociales, notamment parce que durant un temps déterminé, le jeune placé est sous la responsabilité des éducateurs. Certains jeunes passeront toute une partie de leur vie en institution car le contexte familial ne permet pas un retour à domicile. Si la situation le permet tout de même, l'enfant peut rencontrer ses parents, parfois de manière encadrée, puisque ses parents restent « ses parents ». Ainsi, parents et éducateurs doivent mutuellement veiller au bon développement de l'enfant.

Nous relevons que les éducateurs, a priori, n'utilisent pas de méthode connue, répertoriée, pour accompagner les jeunes harcelés dans leur processus de réhabilitation psychosociale. Cette lacune a clairement été relevée par tous les éducateurs. De manière générale, ils travaillent au cas par cas, par l'essai / erreur, en fonction du jeune qui est victime, de la situation de harcèlement (actes et durée) et de leurs expériences. Ainsi, l'éducateur sera davantage dans l'urgence de trouver une solution si les actes sont graves et qu'ils durent depuis quelques mois. Alors que si le jeune rapporte des éléments faisant penser à des comportements de harcèlement, l'éducateur va proposer un accompagnement par étape en demandant une implication du jeune pour intervenir dans son propre processus de réhabilitation.

L'éducateur accompagne avec sérieux et bienveillance le jeune, victime de harcèlement. L'éducateur s'implique notamment dans la recherche de solutions, incluant le jeune harcelé afin qu'il devienne acteur et responsable du changement de sa situation. Cela permet aussi de lui apprendre des notions de gestion de conflits ainsi que des valeurs pouvant aider le jeune à faire preuve de résilience si une situation similaire devait arriver à nouveau. Les éducateurs font référence aux valeurs (vivre ensemble, respect de soi, etc.) mais aussi à l'attitude à adopter face à la situation.

Cependant, pour nous, les éducateurs font bel et bien référence à des outils et ressources qu'ils utilisent. Certes, ils ne se sont pas inspirés d'un modèle en particulier, mais les outils permettent de remédier au harcèlement. De manière très concrète, nous avons pu énumérer⁷ les pratiques utilisées :

1. Écouter activement, reformulation des propos et questionnement sur les faits concrets.
2. Aider le jeune à prendre conscience de sa situation. Être victime n'est pas anodin.
3. Travailler sur la confiance et l'estime de soi ; attitude à adopter face aux autres.
4. Reconnaître sa part de responsabilité ainsi que les droits et les devoirs respectivement de chacun dans la situation de harcèlement afin d'être acteur du changement.

⁷ Cf : synthèse des hypothèses, p. 42

5. Trouver de l'aide auprès des pairs de l'institution.

Bien que tous les éducateurs n'illustrent pas l'ensemble de ces points à travers leur témoignage, il n'empêche que bon nombre d'entre eux en utilisent plusieurs. L'impact de la victimisation sur l'accompagnement du professionnel, envers la personne victime, interfère peu dans le processus de réhabilitation psychosociale. Elle demande tout de même une intention particulière pour que trois éducateurs aient formulé d'autres outils ou compléments d'outils afin d'accompagner le jeune. Ainsi, nous pouvons rajouter deux pratiques à celles énumérées précédemment :

6. S'appuyer sur les valeurs du jeune, victime de harcèlement (4 accords toltèques et valeurs-forces).
7. Développer l'empathie du jeune pour inverser les pôles de perception de la victime.

Ces pratiques ci-dessus ne s'arrêtent bien évidemment pas à une énumération d'outils. Les ressources dont disposent les éducateurs se trouvent aussi dans la pluridisciplinarité de la prise en charge afin de proposer un accompagnement complet au jeune harcelé.

« Pour accueillir et accompagner le jeune enfant et sa famille, l'éducateur développe des pratiques adaptées. Il se place donc dans une démarche éducative à l'aide de méthodes dont il se sert pour constituer ses pratiques personnelles et collaborer avec des professionnels possédant d'autres compétences que les siennes » (AUZOU-RIANDEY & MOUSSY, 2016, p.65).

Pour se faire, les professionnels collaborent en premier lieu avec l'équipe éducative. Cette dernière est une ressource considérable, car chaque éducateur a connaissance de la situation personnelle du jeune, de ses habitudes et de ses comportements. Ainsi, chacun peut apporter son observation sur la situation, un avis, une piste d'action permettant à l'éducateur référent d'ouvrir de nouvelles possibilités d'accompagnement. *« Il est souligné combien l'habitude de travailler ensemble, de "penser" ensemble, d'ajuster ses opinions à celles des autres, permet de concilier les points de vue, les avis [...] » (NEGRE, 1999, p. 44)*

Comme expliqué lors de l'analyse des hypothèses, parfois le jeune prend rendez-vous spontanément avec les médiateurs scolaires. Ces derniers ne prennent pas forcément contact avec l'institution s'ils arrivent à faire cesser le harcèlement scolaire. Parfois, c'est l'éducateur qui propose la solution des médiateurs au jeune. L'éducateur entretient ainsi une étroite collaboration avec le titulaire, qui, lui, fait le lien avec les médiateurs scolaires. Bien que la collaboration ne soit pas toujours sans confusion, les éducateurs et les personnels des établissements scolaires tentent de venir en aide aux jeunes qui sont victimes. Ainsi, les professionnels savent déléguer à d'autres personnes ressources (thérapeute, parents, école, etc.) la situation afin que le jeune retrouve une stabilité au sein de l'école ou sur le chemin y menant.

6 PARTIE CONCLUSIVE

6.1 BILAN MÉTHODOLOGIQUE ET LIMITE DE LA RECHERCHE

Arrivant à terme de ce travail de recherche, je peux dès lors dresser le bilan méthodologique de mon étude. J'ai dû surmonter plusieurs difficultés, notamment sur le fond de la thématique. Premièrement, je n'ai jamais douté du thème principal qui était de lier le harcèlement scolaire et l'accompagnement socio-éducatif, mais il manquait une partie essentielle pour parfaire le cadre conceptuel. C'est seulement lors de ma deuxième formation pratique s'étant déroulée en février 2018 que la troisième thématique m'est apparue, après une discussion avec ma patricienne formatrice sur la victimisation lors d'une situation de harcèlement.

Alors que mes trois concepts étaient déjà développés, je me suis heurtée à la rédaction de la problématique et des hypothèses. Construire une problématique s'est révélé être un vrai défi pour moi, notamment parce qu'elle allait constituer le liant entre la théorie et la pratique. Je l'ai recommencée plusieurs fois avant d'en être suffisamment satisfaite pour la soumettre au directeur de mémoire. De plus, j'éprouvais de la peine à imaginer une question de recherche incluant la victimisation. C'est seulement lorsque j'ai rédigé l'ensemble de la problématique et que je l'ai relue *a posteriori*, soit quelques jours après, que la question de recherche est apparue comme une évidence.

Ensuite, la partie terrain ne s'est pas déroulée comme prévu, notamment avec le refus d'une institution et les réponses peu favorables à mon email de l'autre institution. J'ai eu l'aval pour contacter individuellement les professionnels souhaités, connaissant l'institution. Dès lors, les rendez-vous se sont fixés rapidement en vue de l'échéance qui approchait. Connaissant les professionnels interviewés, cela a facilité la confiance accordée pour les entretiens. Cela a pour moi été un réel plaisir d'être dans la pratique. J'ai vécu une très bonne expérience en allant à la rencontre des éducateurs sur la thématique de l'accompagnement lors de harcèlement scolaire, car ils m'ont apporté des pistes réalistes et réalisables pour ma future pratique. Cependant, je reste consciente que le peu d'éducateurs interrogés ne permet pas de dresser une généralité sur les outils dégagés, d'autant plus que sur les 5 éducateurs questionnés, les réponses étaient passablement variées quant aux outils et aux ressources, même si certains se rejoignent ou se complètent.

Enfin, l'analyse s'est avérée riche en informations qu'il a toutefois fallu trier, organiser, prioriser et mettre en lien. Ce fut une partie intéressante et aussi rassurante. En effet, malgré mon implication et application à réaliser des questions d'entretien en lien avec mes hypothèses et ma problématique, j'avais la crainte que les réponses des professionnels ne puissent pas s'accorder avec la théorie. Or, il s'est avéré que cette étape s'est déroulée en suivant le fil rouge donné par la problématique.

À l'issue de ce travail, je ressens un soulagement et une fierté par rapport au chemin parcouru. Il est vrai que ce travail a été conséquent, notamment parce qu'il a été réalisé en peu de temps malgré la prolongation du délai initial. Peut-être qu'une recherche en binôme m'aurait apporté plus de rigueur, de recul sur les analyses et une aide complémentaire pour pallier mes difficultés de syntaxe et d'orthographe.

6.2 BILAN PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

Cela fait maintenant quelques mois que j'ai entamé ma carrière professionnelle. Il n'a pas été facile de commencer un travail en ayant peu d'expérience, mais déjà tant de responsabilités. Premièrement, à travers ce travail de recherche, j'ai pris conscience que l'expérience s'acquière en pratiquant et surtout en collaborant. En effet, les professionnels interrogés partagent avec l'ensemble de l'équipe éducative des situations difficiles ou sur lesquelles ils se posent des questions, ce qui leur permet de développer leur savoir et leur pratique. Ensuite, j'ai pu approfondir une thématique qui m'interpellait depuis maintenant quelques années. Cela m'a permis de terminer ma recherche par des éléments concrets que je pourrais utiliser dans ma propre pratique. En quête d'expérience, il est vrai que j'apprécie particulièrement être dans le concret, car je trouve que c'est en expérimentant sur le terrain que j'apprends le mieux. Bien que je sois consciente qu'en tant que professionnel, il est judicieux de s'intéresser continuellement aux nouvelles pratiques et phénomènes sociaux, afin de développer notre réflexion. Cela me permettra de questionner ma pratique et mes actes éducatifs afin rester bienveillante envers les usagers.

De manière personnelle, cette recherche a permis de me remettre en question sur ma manière de fonctionner, toujours sous pression, à la dernière minute. Une partie importante de ce travail de Bachelor ne dépendait pas de moi, mais bien de la disponibilité des éducateurs. Ce travail m'aura fait réaliser à quel point il est important d'être organisé et méthodique. Pensant à mon futur confort lorsque je devrai rendre des rapports ou autres à des tiers, il sera important que je ne néglige pas le délai imparti. Concernant la thématique, je suis ravie de terminer cette recherche avec des outils concrets ainsi que des connaissances supplémentaires sur les institutions de type foyer. En effet, la population des enfants et adolescents suscite toute mon attention. C'est principalement avec la population de 6 à 25 ans que j'ai le plus travaillée et où je souhaite encore développer mon expérience et mes connaissances.

Finalement, ce travail représente l'aboutissement de mon parcours de formation en me permettant de participer à une démarche de recherche. Il clôture mes trois années de formation HES et m'ouvre les portes du monde professionnel.

6.3 LES OBJECTIFS

6.3.1 Objectifs théoriques

- Définir la notion de harcèlement ainsi que ses caractéristiques ;
- Définir le processus de victimisation ;
- Définir le concept de la prise en charge éducative d'une structure accueillant des enfants ;

Ces trois premiers objectifs ont été réalisés dans le chapitre « cadre conceptuel ». Ils m'ont permis de renforcer mes connaissances et de me faire découvrir de nouvelles notions. Ce travail de définition, de recherche des différentes thématiques a éveillé ma réflexion, mais aussi ma curiosité. Ils m'ont permis d'enrichir ma pratique professionnelle lorsque je suis confrontée à des jeunes qui se victimisent par exemple.

- Mettre en lien les différents concepts afin de définir une problématique et cibler au mieux ma question de recherche.

Comme expliqué précédemment, cette partie a été difficile, car selon moi, la problématique est le corps même du travail. Si celle-ci avait été mal orientée ou expliquée, les questions d'entretien et les réponses n'auraient pas permis de répondre à la question de recherche. Cela aurait signifié que ma recherche n'aurait pas été assez claire pour moi et que cette lacune méthodologique se serait répercutée sur l'analyse et sur la compréhension générale du travail de Bachelor.

6.3.2 Objectifs professionnels

L'ensemble des objectifs exposés ci-dessous se sont réalisés durant les entretiens ou l'analyse.

- Recueillir les représentations des professionnels relatives aux comportements de harcèlement vécus par des jeunes à l'école ;

J'ai pu réaliser cet objectif lors des premières questions posées aux éducateurs dans le cadre des entretiens. En effet ma première hypothèse concernait la banalisation des comportements de harcèlement par les éducateurs. Or, il a été démontré que les professionnels détiennent les connaissances de base et ont une représentation sérieuse de ce que peuvent traverser les jeunes vivant du harcèlement.

- Recueillir l'implication des professionnels pour accompagner un jeune à s'extraire de son rôle de victime ;

J'ai découvert tout au long de l'analyse que les professionnels sont des soutiens, mais aussi des moteurs de changement. Ils essaient au quotidien de transmettre des valeurs pouvant être les clés de certaines résolutions de conflits ou de prise de confiance en soi. J'ai beaucoup apprécié lorsqu'un éducateur a exprimé que la manière dont il aborde le harcèlement va induire la façon dont le jeune va le vivre.

- Comparer les visions des professionnels sur la problématique ;

De manière générale, les éducateurs avaient des visions différentes dans la résolution du harcèlement, mais plus ou moins les mêmes notions de harcèlement. Autant sur les définitions que sur les connaissances, tous les éducateurs ont su exemplifier leurs propos. La comparaison entre les professionnels s'est faite naturellement tout au long de la rédaction de l'analyse.

- Identifier des pistes et perspectives d'intervention concrètes pour mon futur professionnel auprès de cette population

Dans la synthèse de l'analyse, je pense avoir extrait plusieurs ressources ou démarches que les éducateurs utilisent afin de me les approprier en tant que professionnelle fraîchement formée.

6.4 PISTES D'ACTION CONCRÈTES

Au terme de ce travail, je souhaitais présenter des pistes d'action en lien avec la thématique du harcèlement à laquelle les éducateurs pourraient participer. Durant mon analyse, j'ai constaté que les professionnels possédaient des notions de harcèlement, notamment parce que c'est un sujet d'actualité et aussi grâce à leurs expériences des situations rencontrées au fil des années de pratique. Ainsi, je me suis interrogée sur les sensibilisations au harcèlement scolaire auxquelles pouvaient participer les éducateurs sociaux.

D'après mes recherches, la Croix-Rouge suisse propose des ateliers « Chili » sur la gestion de conflits pour les enfants ou les jeunes. Cependant, les adultes comme les parents ont la possibilité de participer à ces ateliers où des notions comme le cybermobbing sont abordées. La Croix-Rouge propose aussi des ateliers pour des associations avec comme objectifs :

- *Sensibiliser les participants aux comportements à adopter dans les situations de conflit*
- *Aider à identifier les conflits*
- *Apprendre à réagir de façon appropriée face à la colère et à l'agression*
- *Mettre en évidence les dangers liés au mobbing, au racisme et à la violence*
- *Renforcer la responsabilité individuelle*
- *Faire prendre conscience aux participants de leur propre capacité d'action (Croix-Rouge suisse, 2013)*

Ce que je trouve intéressant dans ces ateliers c'est qu'autant le professionnel que le jeune peuvent y participer. Ces ateliers ne ciblent pas seulement les établissements scolaires, mais l'ensemble de la population touchée par la thématique du harcèlement scolaire. Le seul problème, mais non des moindres, c'est que les ateliers sont animés en allemand. Cependant, une version existera peut-être, dans quelques années, en français.

En attendant, les éducateurs peuvent se renseigner sur des conférences qui pourraient avoir lieu sur la thématique. Il y a eu notamment Hélène Romano, dont j'ai passablement parlé dans ma recherche, qui était venue par grâce à l'Association d'Aide Psychosociale et Intervention (Adapi) en 2017. Dernièrement, en décembre 2018, la Dresse Zoé Moody, professeure HEP-VS, était venue présenter une conférence à la HEP sur la thématique du harcèlement scolaire. Ainsi, nous pouvons voir que certaines associations s'intéressent de près au harcèlement et proposent des conférences ouvertes à tous. Pour l'année 2019, je n'ai personnellement pas trouvé de conférence, mais l'année vient seulement de commencer.

Comme nous parlons d'actualité, il me semblait pertinent de relever que Zoé Moody et Claire Piguet avaient notamment réalisé une étude en 2013. La Dresse Moody souhaite à nouveau réaliser une étude sur le harcèlement en milieu scolaire en Valais qui devrait être réalisée au début d'année. Il sera intéressant de pouvoir analyser les différences entre la première et la seconde étude et ainsi découvrir si elle expose de nouveaux outils ou de nouvelles ressources pour prévenir ou réduire le risque de harcèlement scolaire.

En observant la qualité et la quantité de recherches actuelles que j'ai exposées ci-dessus, je constate que peu de formations, ateliers ou autres sont proposés en Suisse et encore moins en Suisse romande. Cela me questionne quant à la réelle place du harcèlement attribuée dans le contexte valaisan, autant au sein du milieu scolaire que la prise en considération de ce phénomène social au sein de l'espace politique à travers des mesures édictées par le canton.

C'est ainsi sur cette constatation désolante que je souhaiterais alors conclure par la question suivante :

Est-ce que les éducateurs sociaux n'auraient-ils pas un rôle à jouer au sein des établissements scolaires valaisans ?

7 SOURCES

7.1 BIBLIOGRAPHIE

- AUZOU-RIANDEY D. & MOUSSY B., (2016), *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants. Origine, évolution, actualité*. Montrouge, ESF éditeur.
- BEAUMONT C., GALAND B. & LUCIA S., (2015), *Les violences en milieu scolaire. Définir · prévenir · agir.*, Québec, PUL
- BELLON J-P., GARDETTE B., (2016), *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*, Paris, ESF éditeur
- BELLON J-P., GARDETTE B., (2010), *Harcèlement et brimades entre élèves. La face cachée de la violence scolaire.*, Paris, FABERT
- CATHELINE N., (2015), *Le harcèlement scolaire*, Paris, éd. Puf
- GAVA, M.-J., DE TALRE, S., (2016), *Halte au harcèlement à l'école. Les formes de harcèlement, les signaux du mal-être, les pistes pour s'en sortir*, Paris, Larousse.
- GALLOIS, T., (2009), *Victime attitude. Plus jamais victime ni de soi ni des autres*, Paris, L'Archipel.
- LEPAGE-CHABRIAS M., (1996), *Réussir le placement des mineurs en danger*, Paris, L'Harmattan.
- LEYMANN H., (1996), *Mobbing. La persécution au travail.*, Paris, Seuil.
- LIBOIS J., (2013), *La part sensible de l'acte. Présence au quotidien en éducation sociale*, Genève, les éditions.
- NÈGRE P., (1999), *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*, Clamecy, L'Harmattan.
- OLWEUS D., (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris, ESF éditeur.
- OSSIPOW L., BERTHOD M.-A. & AEBY G., (2014), *Les miroirs de l'adolescence*, Lausanne, Antipodes.
- PESTANA, D. (2013). Chapitre 3. *Une face cachée de la violence scolaire, le school bullying ou harcèlement entre pairs. Dans Le harcèlement au collège: Les différentes faces de la violence scolaire* (pp. 63-76). Paris: Editions Karthala.
- PRADERVAND P., (2001), *Plus jamais victime. Victime ou responsable : je choisis*, France, Jouvence
- ROMANO H, (2015), *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs : que faire ?*, Paris, DUNOD
- ROUZEL J., (2014), *Le travail d'éducateur spécialisé*, 3^e Edition, Paris, DUNOD
- RULLAC S., OTT L., (2010), *Dictionnaire pratique du travail social*, Paris, DUNOD
- TROUCHAUD M.-J., (2016), *La violence à l'école. Déceler et comprendre la souffrance de l'enfant adolescent pour mieux le protéger*, Paris, EYROLLES

7.2 ARTICLES

- BRANDIBAS G., et al., « Le bullying. Résultats d'une première étude sur un échantillon d'élèves du secondaire de la communauté française de Belgique », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2006/2 (N° 34), p. 181-194.

CATHELIN N., « Harcèlement en milieu scolaire », *Enfance & Psy* 2009/4 (n°45), p. 82-90. DOI 10.3917/ep.045.0082

CATHELIN N., & DEBARBIEUX E., (2011), « Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter », : Direction générale de l'enseignement scolaire, p.1-40

DESRUMAUX P., « Harcèlement moral au travail, survictimisation et problèmes du harceleur : quand les victimes sont jugées aussi responsables que leurs harceleurs », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2007/1 (Numéro 73), p. 61-73. DOI 10.3917/cips.073.0061

GODEAU E., et al., « Harceleurs et harcelés : des expressions du mal-être différentes », *Agora débats/jeunesses* 2016/4 (N° Hors série), p. 95-115. DOI 10.3917/agora.hs01.0095

GOURSOLAS BOGREN N., « Utiliser l'A.T. pour comprendre et guérir les effets du harcèlement chez les enfants », *Actualités en analyse transactionnelle* 2010/2 (N°134), p. 9-23. DOI 10.3917/aatc.134.0009

HAMEL C., « Le traitement du harcèlement sexuel et des discriminations à l'université. La France n'est toujours pas en conformité avec le droit européen ! », *Mouvements* 2008/3 (n° 55-56), p. 34-45. DOI 10.3917/mouv.055.0034

OMS, (2004), « Qu'est-ce que le harcèlement moral sur le lieu de travail ? », France.

PIGUET C., & MOODY Z., « Harcèlement entre pairs à l'école primaire. Résultats d'une enquête suisse », *Journal du droit des jeunes* 2013/8 (N° 328), p. 39-41. DOI 10.3917/jdj.328.0039

SECO, (2016), « Mobbing et autres formes de harcèlement. Protection de l'intégrité personnelle au travail », Berne, Direction du travail.

SERRANO J., SERRANO V., « Ruptures des liens familiaux et processus de socialisation de l'enfant », *Interação em Psicologia*, 01 December 2003, Vol.7(2), 1981-8076 (ISSN); 10.5380/psi.v7i2.3228 (DOI)

TIMMERMAN-DELWART J., (2017), Le médiateur en milieu scolaire : nouveau rôle ou nouveau métier ?. *Négociations*, 28(2), 141-149. doi:10.3917/neg.028.0141.

7.3 CYBEROGRAPHIE

ADAPI, (13.02.2018), « Harcèlement scolaire », <https://www.adapi.ch/page4>

CENTRE LAVI, (24.11.18), « Abus sexuels sur personnes mineur-e-s », *Centre LAVI-GE*, http://www.centrelavi-ge.ch/sites/default/files/texte_abse_final_0.pdf?fbclid=IwAR3CaL4jYlnfXl8m9QjaV8OJs9796a6URgnd_dgN1qeMq23V1c-8EK3YkE

CROIX-ROUGE SUISSE, (13.02.2019), « Gestion de conflits pour enfants et ados », *Croix-Rouge suisse*, <https://www.redcross.ch/fr/formation/gestion-de-conflits-pour-enfants-et-ados>

LEZUNE I. (27.11.2018) « La socialisation de l'enfant », *Rero Valais*, https://www.persee.fr/docAsPDF/enfan_0013-7545_1980_num_33_4_3230.pdf

FONDATION CITÉ PRINTEMPS, (29.01.2019) « Fondation Cité Printemps, qui sommes-nous ? » <http://www.cite-printemps.ch/zwook/qui-sommes-nous->

PLAY RTS, (13.02.2018), « Le Valais lance une vaste enquête sur le harcèlement scolaire: interview de Zoé Moody », *rts.ch*, <https://www.rts.ch/play/radio/forum/audio/le-valais-lance-une-vaste-enquete-sur-le-harcèlement-scolaire-interview-de-zoe-moody?id=10037532>

8 ANNEXES :

8.1 ANNEXE 1 : LES 45 AGISSEMENTS DE LEYMANN (1996)

I. Empêcher la victime de s'exprimer.

1. Le supérieur hiérarchique refuse à la victime la possibilité de d'exprimer.
2. La victime est constamment interrompue.
3. Ses collègues l'empêchent de s'exprimer.
4. Ses collègues hurlent, l'invectivent.
5. Critiquer le travail de la victime.
6. Critiquer sa vie privée.
7. Terroriser la victime par des appels téléphoniques.
8. La menacer verbalement.
9. La menacer par écrit.
10. Refuser le contact (éviter le contact visuel, manifester des gestes de rejet...).
11. Ignorer sa présence par exemple en s'adressant exclusivement à des tiers.

II. Isoler la victime

12. Ne plus lui parler.
13. Ne plus se laisser adresser la parole par elle.
14. Lui attribuer un poste de travail qui l'éloigne et l'isole de ses collègues.
15. Interdire à ses collègues de lui adresser la parole.
16. Nier la présence physique de la victime.

III. Déconsidérer la victime auprès de ses collègues

17. Médire d'elle ou la calomnier.
18. Lancer des rumeurs à son sujet.
19. Se gausser d'elle, la ridiculiser.
20. Prétendre qu'elle est atteinte d'une maladie mentale.
21. Tenter de la contraindre à un examen psychiatrique.
22. Railler une infirmité.
23. Imiter la démarche, la voix, les gestes de la victime pour mieux la ridiculiser.
24. Attaquer ses convictions politiques ou ses croyances religieuses.
25. Se gausser de sa vie privée.
26. Se moquer de ses origines, de sa vie privée.

- 27. La contraindre à un travail humiliant.
- 28. Noter le travail de la victime de façon inéquitable et dans des termes malveillants.
- 29. Mettre en question, contester les décisions de la victime.
- 30. L'injurier dans les termes obscènes et dégradants.
- 31. Harceler sexuellement la victime (gestes et propos).

IV. Discréditer la victime dans son travail

- 32. Ne plus lui confier aucune tâche.
- 33. La priver de toute occupation et veiller à ce qu'elle ne puisse en trouver aucune par elle-même.
- 34. La contraindre à des tâches totalement inutiles et/ou absurdes.
- 35. Lui donner sans cesse des tâches nouvelles.
- 36. La charger de tâches très inférieures à ses compétences.
- 37. Lui faire exécuter des travaux humiliants.
- 38. Confier à la victime des tâches exigeant des qualifications très supérieures à ses compétences, de manière à la discréditer.

V. Compromettre la santé de la victime

- 39. Contraindre la victime à des travaux dangereux ou nuisibles à sa santé.
- 40. La menacer de violences physiques.
- 41. L'agresser physiquement, mais sans gravité, « à titre d'avertissement ».
- 42. L'agresser physiquement, sans retenue.
- 43. Occasionner volontairement des frais à la victime dans l'intention de lui nuire.
- 44. Occasionner des dégâts au domicile de la victime ou à son poste de travail.
- 45. Agresser sexuellement la victime.

8.2 ANNEXE 2 : EFFETS DU HARCELEMENT SUR LA SANTE, SELON L'OMS (2004)

Troubles psychopathologiques	Troubles psychosomatiques	Troubles du comportement
<ul style="list-style-type: none"> - Réaction d'anxiété - Apathie - Réactions d'évitement - Problèmes de concentration - Humeur dépressive - Réactions de peur - Rémiscences - Hyperexcitation - Insécurité - Insomnies - Pensées dérangeantes - Irritabilités - Absence d'initiatives - Mélancolie - Versatilité - Cauchemars récurrents 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypertension artérielle - Crises d'asthme - Palpitations cardiaques - Cardiopathie coronarienne - Dermate - Chute de cheveux - Céphalées - Douleurs des articulations et douleurs musculaires - Perte de poids - Migraines - Douleurs d'estomac - Ulcères d'estomac - Tachycardie 	<ul style="list-style-type: none"> - Réactions auto- et hétéroagressives - Troubles de la nutrition - Consommation accrue d'alcool et de médicaments - Consommation accrue de tabac - Dysfonctionnement sexuel - Isolement social

8.3 ANNEXE 3 : GRILLE D'ENTRETIEN

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Entretien N°	
Date de l'entretien	
Nom & Prénom	
Formation-s professionnelle-s	
Lieu de fonction	
Années de fonction	

QUESTION DE RECHERCHE

Comment l'éducateur accompagne-t-il les jeunes victimes de comportement de harcèlement scolaire dans le processus de réhabilitation psychosociale ?

QUESTIONS

HYPOTHESES	OBJECTIFS	QUESTION	QUESTIONS DE RELANCE	INDICATEURS
Pour accompagner un jeune dans le processus de réhabilitation psychosociale, l'éducateur ne doit pas banaliser les comportements de harcèlement.	Savoir si l'éducateur connaît le harcèlement en général : <ul style="list-style-type: none"> - Conséquences - Symptômes - Causes 	Comment définiriez-vous le harcèlement scolaire ?	Connaissez-vous quelques types de harcèlement ? Est-ce que le harcèlement implique une notion de durée ainsi que de répétition ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Types (verbal, matériel, physique, etc.) ○ Durée dans le temps ○ Fréquence
	Découvrir la compréhension qu'à l'éducateur face à une situation d'un jeune harcelé.	Lorsqu'un jeune vous parle de son harcèlement, comment réagissez-vous ?	Est-ce que vous posez certaines questions sur le type de harcèlement ? Vous montrez-vous plutôt dans une écoute active ou empathique ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durée dans le temps ○ Les 45 agissements : <ul style="list-style-type: none"> - Impossibilité de communiquer - Atteintes aux relations - Atteintes à la réputation - Atteintes à la qualité de vie - Atteintes à la santé
	Savoir si l'éducateur banalise ou non les comportements de harcèlement ainsi que les conséquences pour la victime.	Comment distinguez-vous les comportements de harcèlement d'une violence isolée alors que vous n'êtes pas présent à l'école ?	Quels sont les signes observés qui témoignent du harcèlement ?	

		Quelles sont les conséquences que vous observez chez le jeune ?		<ul style="list-style-type: none">○ Conséquences sociales○ Conséquences familiales○ Conséquences scolaires
--	--	---	--	--

HYPOTHESES	OBJECTIFS	QUESTION	QUESTIONS DE RELANCE	INDICATEURS
Les éducateurs sociaux manquent d'outils et de ressources pour accompagner le jeune à faire face au harcèlement.	Connaître les outils et ressources dont disposent les éducateurs pour prévenir / agir contre le harcèlement scolaire.	Utilisez-vous des méthodes permettant d'aider un jeune à trouver des stratégies pour qu'ils cessent de se faire harceler ? Avez-vous certains documents à disposition pour vous permettre d'en apprendre plus sur le sujet ?	Si oui lesquels ? et où les avez-vous appris/ eu ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Travail sur la socialisation ○ Travail sur l'autonomisation ○ Travail sur l'identité
	Observer les enjeux qui se jouent entre le référent et le référé.	Est-ce que les jeunes harcelés vous en parlent facilement et lors de quels moments ?	Si oui, comment ? et que faites-vous de cette confiance ? Si non, comment repéré vous-le harcèlement ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Relation de confiance ○ Connaissance des symptômes
	Connaître l'investissement qu'ont les professionnels dans le processus de réhabilitation.	Quels parts d'implication avez-vous dans le processus de réhabilitation du jeune ?	Quel rôle et position prenez-vous dans l'accompagnement ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rôle de l'éducateur

HYPOTHESES	OBJECTIFS	QUESTION	QUESTIONS DE RELANCE	INDICATEURS
Le processus de victimisation dans lequel se positionne le jeune empêche les éducateurs de l'accompagner dans une réhabilitation psychosociale.	Savoir si un jeune se positionne la plupart du temps en tant que victime et comment l'éducateur gère cette situation.	Avez-vous pu observer le jeune prendre un rôle de victime lorsque vous avez une discussion sur les comportements de harcèlement qu'il vit ? Quels sont les comportements de victimisation que vous avez pu observer ?	Avez-vous des exemples ? Est-ce une personne qui a tendance à prendre souvent ce rôle dans la vie quotidienne ?	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> ○ Se plaindre ○ Repli sur soi ○ Être sur la défensive ○ Etc.
	Découvrir ce que les éducateurs mettent en place pour aider le jeune à sortir de ce processus.	Sur quels aspects sociaux travaillez-vous avec le jeune pour l'accompagner lors de la réhabilitation psychosociale ?	Sur quelles valeurs sociales vous basez-vous au sein de l'institution pour accompagner les jeunes dans la vie quotidienne ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Transmission de valeurs ○ Processus de socialisation ○ Autonomisation ○ Accompagnement dans la construction identitaire
		Ainsi, l'éducateur peut-il avoir une influence sur le schéma de victimisation ?	Impact positif ou négatif ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ 4 décisions : <ul style="list-style-type: none"> - S'éloigner du jeu - Prendre ses responsabilités

				<ul style="list-style-type: none"> - Offrir un soutien authentique - Reconnaître sa vulnérabilité
--	--	--	--	---

HYPOTHESES	OBJECTIFS	QUESTION	QUESTIONS DE RELANCE	INDICATEURS
Les travailleurs sociaux s'appuient sur une prise en charge interdisciplinaire lors du processus de réhabilitation psychosociale.	Savoir si une collaboration avec l'école et d'autres partenaires réseaux se met en place pour le jeune.	Avec qui collaborez-vous lorsqu'un de vos jeunes subit du harcèlement scolaire ?	Interne et externe à l'institution ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ École ○ Pédopsychiatre ○ Médiateur ○ Direction de l'institution
	Connaître le processus général utilisé par les professionnels avec le réseau.	Y a-t-il certains enjeux qui se passent dans la collaboration avec le réseau qui pourraient nuire davantage au jeune lors de son processus de réhabilitation ?		<ul style="list-style-type: none"> ○ Socialisation ○ Victimisation
	Découvrir si l'école s'implique dans le processus afin de proposer des pistes d'action.	Est-ce que lorsqu'un jeune se confie à l'école, cette dernière vous contacte-t-elle ?	Si oui, vous propose-t-elle des solutions, des pistes concrètes ou simplement une aide quelconque ? Avez-vous des exemples ?	